

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

LIDIANE MALHEIROS MARIANO DE OLIVEIRA

**COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: atuação, formação
continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional**

**Araraquara-SP
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

LIDIANE MALHEIROS MARIANO DE OLIVEIRA

**COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: atuação, formação
continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

Araraquara-SP
2021

O48c

Oliveira, Lidiane Malheiros Mariano de

Coordenador Pedagógico Iniciante : atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional / Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira. -- Araraquara, 2022

211 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

1. Coordenação Pedagógica. 2. Coordenador Pedagógico Iniciante.
3. Formação Continuada. 4. Desenvolvimento Profissional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LIDIANE MALHEIROS MARIANO DE OLIVEIRA

**COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: atuação, formação
continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

Data da defesa: 24 de novembro de 2021
19h

Membros componentes da Banca Examinadora

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes (Universidade Estadual Paulista – UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo (Universidade Estadual Paulista – UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (Pesquisadora – GEPEC/UNICAMP)

Membro Titular: Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS)

Membro Titular: Profa. Dra. Isaneide Domingues (Pesquisadora – GEPEFE/FEUSP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho ao Walcirley, meu amor,
pelo incentivo, apoio e torcida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual Paulista, por proporcionar um curso de relevante contribuição.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes, pelo acolhimento desde o primeiro dia, pela confiança, pela disponibilidade e pela valorosa contribuição à minha formação e a este trabalho.

A todos os professores e à equipe da Seção Técnica do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp, Campus de Araraquara-SP, que me receberam tão bem e contribuíram com muito empenho para a minha formação e realização da pesquisa.

Às Professoras Doutoras Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pelas valiosas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação e por novamente aceitarem o convite para a defesa da tese. Às professoras Professoras Doutoras Lucélia Tavares Guimarães e Isaneide Domingues, que gentilmente se dispuseram a participar da banca nessa etapa final da pesquisa.

Aos meus colegas do Doutorado pelo compartilhamento de vivências, dúvidas e angústias durante o curso.

À minha querida amiga e colega de Doutorado Gisele Caroline Nascimento dos Santos, pelo companheirismo demonstrado em todo esse caminho percorrido.

À Prefeitura Municipal de Paranaíba-MS que possibilitou meu afastamento sempre que necessário para frequentar as aulas e participar de eventos referentes à pesquisa.

Às coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa que tão bem me receberam e muito contribuíram para a realização desse estudo.

Ao meu querido marido Walcirley, que tanto me incentivou e me ajudou durante o curso me acompanhando nas viagens à Araraquara e Bauru para assistir às aulas e participar de grupos de estudos. Agradeço sua paciência pelas madrugadas, pelos dias passados me aguardando no estacionamento da Unesp, por seu companheirismo e seu amor.

À minha mãe amada, Rosângela, pela disponibilidade e carinho com que cuidou da minha casa e dos meus filhos para que eu pudesse me deslocar à Araraquara e às outras cidades para participar das aulas, eventos e grupos de estudos. E por acreditar em mim sempre.

Ao meu pai, José Silvio, à minha avó, Clementina, ao meu avô, Flávio, às minhas irmãs, Loreta e Silvia, e aos meus sobrinhos Vitor, Vitória, Isadora e Isabela, pela motivação e disposição permanente em ajudar.

Aos meus filhos, Leonardo e Bruno, pela motivação, palavras de incentivo e compreensão pelos momentos em que estive distante para realizar esse sonho.

A todas as pessoas que torceram e ajudaram nesta trajetória

A Deus, que permitiu a realização deste sonho.

OLIVEIRA, L. M. M. **COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional.** 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, SP, 2021.

RESUMO

O tema proposto para esta investigação relaciona-se à coordenação pedagógica, que tem um papel mediador do trabalho pedagógico, sendo assim, uma importante função articuladora do e no processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar. Esta pesquisa busca compreender os processos de formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico (CP) iniciante, a partir da análise de documentos e dos dados empíricos do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS. A questão central que norteou a investigação foi: como se caracteriza a formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante no sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS? Definiu-se como objetivos específicos: identificar as concepções propostas nos principais documentos que regulam o sistema municipal de ensino de Paranaíba, no que se refere à formação continuada e ao coordenador pedagógico; compreender a especificidade da atuação do CP do sistema municipal de ensino de Paranaíba; analisar a formação continuada específica para a função; e identificar as perspectivas para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos. Como referência teórica foram adotados, principalmente, os estudos realizados por Almeida, Day, Domingues, Fernandes, Gatti, Huberman, Marcelo Garcia, Marin, Nóvoa e Placco. Quanto à trajetória metodológica, optou-se pela abordagem qualitativa em educação. A técnica de coleta de dados consistiu na entrevista semiestruturada realizada com coordenadores pedagógicos iniciantes deste sistema municipal de ensino e na análise documental, tendo como fontes as legislações e resoluções que tratam da formação continuada e da função da coordenação pedagógica do sistema municipal de ensino de Paranaíba. A análise dos dados deu-se a partir da Análise de Prosa, desenvolvida por André. Os resultados apontam que a formação continuada dos profissionais que iniciam a atuação na CP é construída durante a realização do trabalho nas instituições escolares de escolas públicas. Os fatores que mais contribuem para as perspectivas de desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos em início de carreira estão relacionados à formação continuada centrada na escola e/ou a partir dos elementos vivenciados pelas escolas; à relação profissional com colegas mais experientes; às leituras, pesquisas e estudos realizados de forma individual, aos estudos dos documentos da escola (Projeto Político-Pedagógico e regimento escolar); às memórias do trabalho de um coordenador pedagógico tido como referência que o acompanhou durante a docência, e, às experiências obtidas em sala de aula entre outras ações formativas necessárias de acordo com o contexto de cada instituição, que possibilitem ao CP desenvolver um trabalho mais efetivo, autônomo e articulado à organização pedagógica escolar, ainda que outras ações formativas são necessárias e devem ser consideradas para a formação continuada e desenvolvimento profissional mais efetivo. Desta forma, políticas públicas de formação continuada devem ser elaboradas pelas redes e sistemas de ensino, a fim de que ações específicas voltadas a esses profissionais sejam realizadas, especialmente se forem ações em parceria com as universidades, centrada nos conflitos vivenciados no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Coordenador Pedagógico Iniciante. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional.

OLIVEIRA, L. M. M. **BEGINNING PEDAGOGICAL COORDINATOR: performance, continuing education and perspectives for their professional development.** 2021. Thesis (Doctoral degree in Education). Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, SP, 2021.

ABSTRACT

The theme proposed for this investigation is related to pedagogical coordination, which has a mediating role in the pedagogical work of the school, of the collective work, thus, an important articulating function of and in the teaching and learning process in the school institution. This research seeks to understand the processes of continuing education and the perspectives for the professional development of the beginning pedagogical coordinator (PC), based on the analysis of documents and empirical data from the municipal education system in Paranaíba-MS. The central question that guided the investigation was: how is the continuing education characterized and the perspectives for the professional development of the beginning pedagogical coordinator in the municipal education system of Paranaíba-MS? It was defined as specific objectives: to identify the concepts proposed in the main documents that regulate the municipal education system of Paranaíba, about continuing education and the pedagogical coordinator; understand the specificity of the performance of the PC in the municipal education system of Paranaíba; analyze the specific continuing education for the function; and to identify perspectives for the professional development of pedagogical coordinators. As a theoretical reference, the studies carried out by Almeida, Day, Domingues, Fernandes, Gatti, Huberman, Marcelo Garcia, Marin, Nóvoa and Placco were mainly adopted. As for the methodological trajectory, the qualitative approach in education was chosen. The data collection technique consisted of semi-structured interviews with beginning pedagogical coordinators of this education system and document analysis, having as sources the laws and resolutions that deal with continuing education and the role of pedagogical coordination of the municipal education system of Paranaíba. Data analysis was based on Prose Analysis, developed by André. The results indicate that the continuing education of these professionals who start working in the CP is built during the performance of the work in the educational institutions of public schools, and the factors that most contribute to the perspectives of professional development of pedagogical coordinators at the beginning of their careers are related to continuing education centered on the school and/or from the elements experienced by schools, to the professional relationship with more experienced colleagues, to readings, research and studies carried out individually, to the studies of school documents (Political-Pedagogical Project and school regiment), to the memories of the work of a pedagogical coordinator who was taken as a reference who accompanied him during teaching, to the experiences obtained in the classroom, among other necessary training actions according to the context of each institution, which allow the PC to develop a more effective work, autonomous and articulated to the school pedagogical organization. However, homework cannot be just that, other necessary training actions must be considered for continued training and more effective professional development. Public policies for continuing education should be offered to these professionals, in partnership with universities, centered on conflicts experienced in everyday school life.

Keywords: Pedagogical Coordination. Beginner Pedagogical Coordinator. Continuing Training. Professional development.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Fases do ciclo da carreira do professor. Um modelo esquemático proposto por Huberman (2013).....20
- Figura 2** – Vista aérea de Paranaíba 120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de professores da educação com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> – Brasil, 2008-2017	61
Gráfico 2 – Percentual de professores com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> por modalidade de pós-graduação – Brasil, 2008-2017	62
Gráfico 3 – Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada –Brasil, 2012-2017	63
Gráfico 4 – Organização dos eixos temáticos a partir da seleção das teses e dissertações no banco da CAPES e BDTD.....	95
Gráfico 5 – Atividades desenvolvidas pelos CPs do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS	139
Gráfico 6 – Atividades desenvolvidas pelos CP não relacionadas à função	140
Gráfico 7 – Atividades desenvolvidas pelos CP relacionadas à função	142
Gráfico 8 - Fatores que mais contribuíram para o que você sabe hoje sobre o trabalho da coordenação.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos analisados neste estudo	25
Quadro 2 – Agenda 2030: um consenso “suave” articulando paradigmas contraditórios.....	56
Quadro 3 – Síntese sobre a formação continuada nos documentos em contextos nacionais e internacionais	74
Quadro 4 – Progressão Funcional. Cargos Efetivos - Salário Base Inicial + Percentual/Progressão em função da escolaridade	78
Quadro 5 – Atribuições do professor coordenador do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS	104
Quadro 6 – Caracterização das instituições escolares.....	122
Quadro 7 – Características da comunidade atendida pelos CPs pesquisados	123
Quadro 8 – Características dos Coordenadores Pedagógicos Iniciais participantes da pesquisa	125
Quadro 9 – Experiência em Docência e Gestão Escolar.....	127
Quadro 10 – Referencial Teórico.....	179
Quadro 11 – Retomada dos objetivos da pesquisa	180

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	- Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF	- Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CMMA-PME	- Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação/Paranaíba
CP	- Coordenador Pedagógico
EPT	- Educação Para Todos
FCC	- Fundação Carlos Chagas
FVC	- Fundação Victor Civita
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
ODS	- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	- Organização das Nações Unidas
PEE	- Plano Estadual de Educação
PNDU	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura
UNFPA	- Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E REGULAÇÕES	30
1.1 Concepções de formação continuada	32
1.2 Da formação continuada ao desenvolvimento profissional.....	40
1.3 Importantes marcos regulatórios para formação continuada.....	44
1.3.1 No contexto internacional	45
1.3.2 No contexto nacional	57
1.3.3 No contexto local.....	76
2 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DOS MARCOS LEGAIS À PRÁTICA COTIDIANA	83
2.1 O coordenador pedagógico: alguns aspectos fundamentais no trabalho	83
2.2 Levantamento das pesquisas sobre o coordenador pedagógico iniciante	93
2.3 A coordenação pedagógica em documentos internacionais, nacionais e do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS.....	99
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	113
3.1 Procedimentos para coleta de dados empíricos.....	114
3.2 Contexto de atuação profissional das CPs.....	120
3.3 O perfil das CPs participantes da pesquisa.....	123
3.4 Organização dos dados.....	130
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	133
4.1 O coordenador pedagógico iniciante no cotidiano escolar: atribuições, atividades e desafios	133
4.2 A formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas iniciantes	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	190

APÊNDICES 198

Apêndice A – Roteiro de entrevistas para os coordenadores pedagógicos iniciantes do Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba 199

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 200

Apêndice C – Estratégias referentes à formação continuada no PME de Paranaíba/MS 202

ANEXOS 205

Anexo A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação 206

Anexo B – Indicadores para estabelecer a tipologia das escolas municipais de Paranaíba, conforme Anexo 4 da Lei Complementar nº 51/2011. 207

Anexo C – Parecer consubstanciado do CEP 209

INTRODUÇÃO

A opção pela temática da coordenação pedagógica tem origem em minha trajetória na educação. No ano de 2010, após atuar por cinco anos como alfabetizadora, comecei¹ a exercer o cargo de coordenadora pedagógica na mesma escola em que já havia atuado como professora. A experiência como coordenadora pedagógica proporcionou-me uma visão mais abrangente sobre as relações interpessoais que ocorrem na escola, os modos de articulação entre alunos, pais e professores, as expectativas e anseios da comunidade escolar e as possibilidades de mediações da prática pedagógica, assim como outros desafios intrínsecos a essa função.

Em 2013, passei a exercer minhas atividades profissionais no Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba (SEMED), na função de técnica pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental. A função, por sua abrangência, ampliou meu conhecimento sobre as diferentes realidades das escolas do sistema municipal, dos problemas e das situações desafiadoras enfrentadas pelos professores e coordenadores pedagógicos (CPs) em diversas situações profissionais, no que se refere à aprendizagem dos alunos ou às relações interpessoais no espaço escolar. Foi possível, ainda, inteirar-me da realidade das escolas dos distritos², das dificuldades da docência em turmas multisseriadas e das angústias dos CPs dessas escolas para lidar com os diferentes problemas de aprendizagens dos alunos durante o ano letivo. Acompanhei e vivenciei também o desafio de atuar na gestão da formação continuada dos professores, entre outras questões relacionadas à atuação do coordenador pedagógico.

Nessa atuação como técnica, um fato ocorrido, em julho de 2014, fez-me indagar sobre a importância que o poder público e a sociedade em geral atribuem aos servidores que desempenham funções pedagógicas. No referido mês, a gestão municipal publicou um decreto que exonerava todos os técnicos nomeados no

¹ Para narrar a trajetória que me levou ao objeto de estudo desta pesquisa, utilizarei, em um primeiro momento, a primeira pessoa do singular. No decorrer da escrita do relatório, no entanto, será utilizada a primeira pessoa do plural, conforme a tradição de redação acadêmica.

² De acordo com Ferreira (2010), Distrito é “uma divisão administrativa de município ou cidade, [...]”. O município de Paranaíba possui três distritos com uma escola cada: São João do Aporé, Raimundo e Tamandaré.

departamento de ensino da SEMED³, todos os coordenadores pedagógicos e todos os monitores que atuavam nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CEINFs), a partir do argumento de que era necessário o corte de gastos para o fechamento das contas da prefeitura. No dia seguinte à publicação do referido decreto, os diretores dos CEINFs não abriram as portas, alegando que sem os monitores era impossível ter os cuidados de higiene e alimentação necessários aos bebês e às crianças. Conseqüentemente, os pais, em uma ação de protesto, levaram as crianças para o gabinete do Prefeito, fazendo com que a administração recuasse e convocasse novamente este grupo de profissionais.

Nesse episódio, o que me causou perplexidade e fez-me refletir sobre a importância atribuída ao pedagógico nas instituições escolares foi o fato de a sociedade não ter se mobilizado para que os CPs ou os técnicos do Departamento de Ensino (responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das escolas do sistema municipal) retornassem ao trabalho. O protesto foi direcionado apenas à recontração dos monitores, para que os CEINFs pudessem reabrir e receber as crianças, o que me fez questionar: qual a importância atribuída pela sociedade aos coordenadores pedagógicos e técnicos do Departamento de Ensino pela sociedade e pela gestão municipal? Por que, entre todas as funções públicas na educação municipal, os profissionais ligados à Coordenação do trabalho pedagógico foram considerados “dispensáveis” pela gestão?

Melo (2015) aponta que uma imprecisão assinala de um modo geral as significações socialmente construídas referente à função do CP, “não é raro, vê-lo confundido com um inspetor escolar, cuja principal atribuição se encerra no controle da prática pedagógica, ou ainda, considerado um auxiliar de serviços burocráticos e disciplinares da instituição” (MELO, 2015, p.103). Naquele momento pensei que não era claro para a sociedade a função e a importância do trabalho do coordenador pedagógico para a instituição escolar ou, então, que as atividades realizadas por estes profissionais faziam parte de uma face menos conhecida das organizações escolares.

Em função dessa situação posta pela gestão municipal, perdi a função de técnica na SEMED na mesma semana em que fui aprovada para ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do

³ O meu cargo estava incluído neste grupo, pois, apesar de ser professora concursada no sistema municipal, eu estava na SEMED em cargo de nomeação.

Sul (UEMS). Dessa forma, se por um lado esse fato consistiu na interrupção de uma experiência que se apresentava positiva de desenvolvimento profissional, por outro lado, foi uma motivação para o meu afastamento integral para cursar o Mestrado. Tal fato possibilitou minha inserção no âmbito da pesquisa educacional e a aproximação com o referencial teórico na área de formação de professores, ampliando minha compreensão acerca do impacto das políticas públicas de formação continuada no cotidiano escolar⁴, trazendo novas inquietações relacionadas à formação continuada dos outros profissionais que atuam nas escolas.

Após concluir o Mestrado, tive a oportunidade de atuar como professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Uma das disciplinas que ministrei denominava-se “Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental”, ofertada no último ano do curso. Essa experiência me proporcionou a observação das inseguranças dos universitários durante a atuação junto aos alunos e a refletir sobre a importância da coordenação pedagógica na formação continuada do egresso do curso em início de carreira, assim como na formação continuada do corpo docente. Estes aspectos me instigaram a fazer novos questionamentos e geraram outros estudos sobre o tema.

Em decorrência desses questionamentos, elaborei um projeto de pesquisa para o Doutorado, com o qual fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, em Araraquara, na linha de pesquisa “Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas”, em agosto de 2017. Durante o primeiro ano, consegui afastamento integral das minhas atividades como docente do sistema municipal de ensino de Paranaíba, o que me proporcionou maior disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos, para intensificar as leituras do referencial teórico e reelaborar o projeto de pesquisa.

Os estudos durante as disciplinas do curso de Doutorado e a participação no grupo de pesquisa “Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, bem como nos eventos e grupos de trabalho que apresentavam como tema a coordenação pedagógica, ampliaram meus conhecimentos sobre os desafios vivenciados por este profissional no cotidiano escolar, assim como a necessidade de formação continuada

⁴ Tema de pesquisa no Mestrado, cuja dissertação intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador” foi orientada pela Prof^a Dra. Lucélia Tavares Guimarães.

sistemática e acompanhamento consistente ao coordenador pedagógico nas escolas. Esse conjunto de ações e estudos voltados à formação de professores e à coordenação pedagógica foi fundamental para o redirecionamento do projeto de pesquisa ao CP iniciante, aquele profissional que sai da sala de aula e assume a função.

No levantamento inicial, identifiquei que pouca ênfase era dada às pesquisas com esse foco no Brasil, em contraposição aos muitos desafios vividos por esse profissional em sua atuação e em sua formação. A partir daí foi delimitada a presente pesquisa, buscando o rigor científico e a qualidade, mas, considerando os limites e possibilidades que o tema traz.

Nesse processo, realizei uma revisão de pesquisas sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “formação do coordenador pedagógico” e “coordenador pedagógico iniciante”. As pesquisas encontradas foram produzidas no período de 2006 a 2019, o que demonstram que os estudos sobre a formação do CP são recentes, assim como sua ampla inserção nas escolas, o que se deu a partir dos anos de 1990.

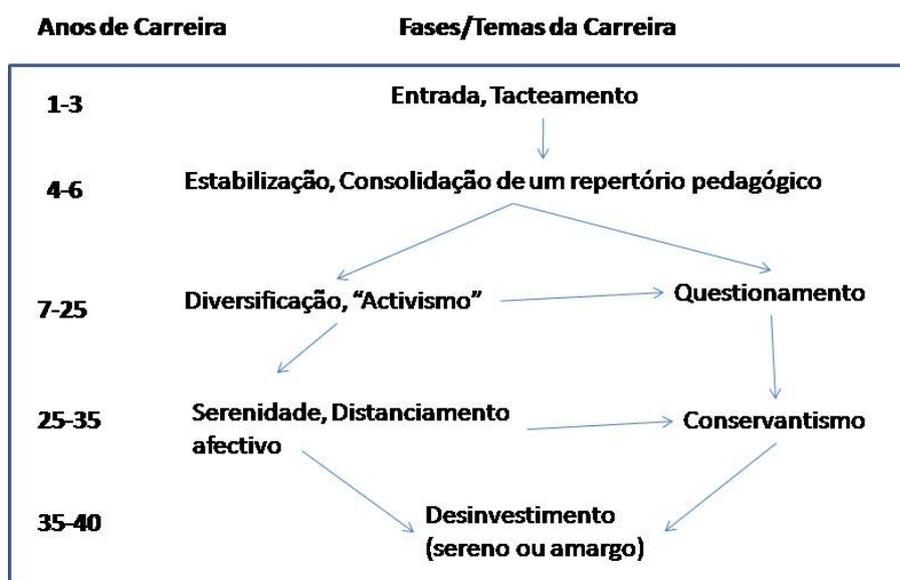
A revisão de pesquisas permitiu a aproximação com algumas temáticas que perpassam a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, tais como: as necessidades formativas dos CPs (GIOVANI, 2013; CARLOS, 2013; CIRIACO, 2015; VERA, 2017); as contribuições para o desenvolvimento profissional dos CPs (GOUVEIA, 2012; PEREIRA, 2017); os espaços de aprendizagem do CP no ambiente escolar (MUNDIM, 2011; HERCULANO, 2016; BROXADO, 2016); os sentimentos e emoções manifestados durante a mudança de função de professor para CP (GROPPO, 2007); e os sentidos e significados que os CPs atribuem à função que desempenham (MELO, 2015).

No entanto, apenas quatro estudos dentre os selecionados (GROPPO, 2007; MELO, 2015; HERCULANO, 2016; PEREIRA, 2017) estavam relacionados ao coordenador pedagógico iniciante, o que reforça a importância do presente estudo para produção de conhecimento sobre esse momento do trabalho deste profissional. O resultado desse levantamento será apresentado na seção intitulada “O papel do coordenador pedagógico: dos marcos legais à prática cotidiana”.

É fundamental ressaltar que, mesmo o professor experiente na docência, quando se torna coordenador pedagógico vivencia um “choque de realidade” no início da nova função, pois, assume atribuições e passa a ter outro olhar para os problemas do cotidiano escolar, vivenciando a escola por um novo prisma, que difere daquele encontrado em sua atuação como professor. Portanto, no início de sua atuação na função de CP, é preciso reelaborar suas experiências de trabalho.

Para tratar do coordenador pedagógico iniciante, utilizei a definição apresentada por Huberman (2013). Embora a conhecida caracterização feita pelo autor volte-se ao professor, entendo que possa ser ampliada para as fases de atuação do coordenador pedagógico que segue sendo professor, porém, em uma nova função. O autor denomina as fases de início de carreira do professor de “exploração” e “estabilização”, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Fases do ciclo da carreira do professor.



Fonte: Um modelo esquemático proposto por Haberman (2013).

De acordo com Huberman (2013), a fase de entrada, ou exploração, está relacionada à “sobrevivência” e “descoberta”, relacionada à complexidade da nova realidade. Embora, cada fase do ciclo da carreira profissional possua características próprias, Huberman (2013, p. 37) deixa claro que “Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”, ou seja, as características de cada fase são recorrentes à maioria dos professores, mas não à totalidade deste grupo.

Nessa perspectiva, ainda que o autor se refira especificamente a professores, será considerado coordenador iniciante o profissional com menos de seis anos de atuação na função⁵, haja vista que, assim como o professor, este profissional também passa por uma fase de tateamento, investigação e experimentação quando assume esta nova função, posteriormente, comprometendo-se com as características do trabalho na fase de estabilização.

Como já citado nos estudos de Placco, Almeida e Souza (2011), o CP é normalmente o responsável pela formação continuada de professores da instituição escolar. Mas, como o coordenador pedagógico iniciante atua na formação de professores? Como se dá sua própria formação como formador de professores? Neste período de atuação na função do coordenador pedagógico surgem inúmeras dificuldades e dúvidas. Neste sentido, faz-se necessária a formação continuada sistemática para o CP, tendo como referência o trabalho da escola e a socialização de conhecimentos e experiências por meio de espaços coletivos de partilha.

A concepção de formação continuada defendida neste estudo reconhece a contribuição do contexto escolar e das situações vivenciadas pelos professores durante a atuação profissional ao longo de sua vida, valorizando-se a reflexividade sobre a prática, a troca de experiências de forma crítica, não como troca de receitas que podem ser aplicadas em qualquer situação, e o conhecimento científico (MARIN, 1995; NÓVOA, 2002). Assim, parto do princípio de que a presença do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, como formador do professor, está intrinsecamente relacionada com essa concepção de formação continuada, seja para sua própria formação ou a formação docente. E, também, com o conceito de desenvolvimento profissional docente, pois, conforme Day (2001), este consiste em um processo que ocorre ao longo da vida.

A consciência de que possui necessidades formativas e que precisa investir em seu processo de desenvolvimento profissional é um indicador de que o professor e o coordenador pedagógico demonstram compromisso com a educação. No entanto, “[...] as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas

⁵ Destaco em minha atuação profissional que era uma professora iniciante, com três anos de atuação quando assumi a coordenação pedagógica, e, também, uma CP iniciante, com dois anos de atuação quando assumi a função de técnica da SEMED, fatos estes que me instigaram ainda mais questionamentos sobre este estudo.

poderão ser identificadas” (DAY, 2001, p. 16).

Nesse sentido, compreendo que a participação ativa dos professores nas tomadas de decisões sobre os processos de sua própria aprendizagem, sofre influência de suas relações interpessoais com colegas, alunos, diretores e outros coordenadores pedagógicos, bem como das experiências e vivências que possuem no contexto da instituição escolar em que atuam. Para Day (2001), empenhar-se ativamente no processo de desenvolvimento profissional significa

[...] estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na escola e sala de aula (DAY, 2001, p.19).

Neste sentido, o profissional exerce um papel importante em sua própria formação. Contudo, defendo que a responsabilidade sobre esse processo de desenvolvimento não é somente dele, mas também do conjunto de profissionais que atuam nas escolas em funções de diretor e vice-diretor e nas instâncias intermediárias e centrais de decisão, que têm como encargo a gestão dos sistemas de ensino e a elaboração e execução de políticas educacionais.

O trabalho realizado pela coordenação pedagógica prescinde de uma visão do universo escolar como um todo, de forma que o CP possa intervir e propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento profissional do professor, visando o bom andamento do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Fernandes (2008), nem sempre é exigido do CP uma formação específica para desempenhar sua função, assim, como não são oferecidas condições e oportunidades para que esta seja obtida. No entanto, muitas vezes é cobrada uma atuação satisfatória no que se refere aos padrões ideais de gestão escolar e de liderança em relação aos professores. Mesmo com a sobrecarga de tarefas acumuladas pelo coordenador pedagógico, é esperado que ele acompanhe e oriente as ações do corpo docente da escola e ofereça formação continuada em serviço aos professores.

O coordenador pedagógico é um profissional essencialmente mediador nas relações entre diretores e professores e entre professores, alunos e família, e ainda

entre a escola e o próprio sistema ou rede de ensino, tornando-se, assim, um importante articulador dos processos de ensino e aprendizagem na instituição escolar.

Dessa forma, algumas inquietações surgem em relação a esse profissional, sobretudo quando o CP se encontra em início de carreira: sua formação inicial o preparou para atuar na função? Quais oportunidades de desenvolvimento profissional, por meio de formação continuada em serviço, são ofertadas pelas redes e sistemas de ensino? Quais são as necessidades formativas do CP iniciante? Ainda em relação ao contexto específico de Paranaíba-MS, lócus dessa pesquisa, outras indagações surgem: como os documentos do sistema municipal de ensino de Paranaíba abordam a coordenação pedagógica e sua formação para o exercício da função? Quais os desafios que o CP iniciante enfrenta no cotidiano escolar desse sistema de ensino? Como ele se constitui na função?

A partir dessas inquietações, elaborei uma questão central que norteou a pesquisa: como se caracteriza a formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante na rede municipal de ensino de Paranaíba, MS?

A partir da questão, defini como objetivo geral: compreender os processos de formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante, a partir da análise dos dados empíricos e documentais do sistema municipal de ensino de Paranaíba, MS.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos que possibilitaram prosseguir no desenvolvimento da pesquisa foram: identificar as concepções propostas nos principais documentos que regulam o sistema municipal de ensino de Paranaíba, no que se refere à formação continuada e ao coordenador pedagógico; compreender a especificidade da atuação do CP do sistema municipal de ensino de Paranaíba; analisar a formação continuada específica para a função; e, identificar as perspectivas para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos.

O envolvimento com o tema de estudo e a minha convivência empírica com o cotidiano escolar me direcionaram para uma primeira hipótese de que o processo de formação continuada dos CPs iniciantes acontece no dia a dia da atuação na função. Em outras palavras, a minha hipótese é que a formação continuada desses profissionais, que iniciam a atuação na CP, é construída durante a realização do trabalho nas instituições escolares de escolas públicas, muito mais do que na

formação institucionalizada.

A hipótese e os objetivos foram sendo elaborados ao longo da pesquisa que, na primeira etapa, teve uma revisão de literatura com a finalidade de verificar os principais autores relacionados ao tema pesquisado, constituindo-se como fontes os artigos, capítulos de livros e obras completas (digitais ou impressas), os quais compuseram o referencial teórico utilizado nesse estudo. Especificamente, no que se refere às fases do ciclo da carreira do professor (tomadas também para o CP), o referencial utilizado foi Huberman (2013); para discutir a formação continuada, a opção foi por Marin (1995), Nóvoa (2002) e Gatti (2008); para o desenvolvimento profissional, apoiei-me em Day (2001) e Marcelo Garcia (1999, 2009); e sobre a coordenação pedagógica, busquei as contribuições dos estudos de Fernandes (2008, 2016), Domingues (2013, 2014) e Placco, Souza e Almeida (2012).

Numa segunda etapa da pesquisa, analisei as concepções de formação continuada e coordenação pedagógica presentes nos documentos reguladores da política educacional. Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), estes documentos são importantes porque fornecem pistas sobre a realidade em cada momento histórico, buscando legitimar as atividades propostas, por exemplo, pelos organismos internacionais. Para as autoras, “a vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Os documentos que normatizam o trabalho em um sistema de ensino explicita posições e concepções adotadas por esses grupos. Para compreendê-los, é importante também considerar os contextos em que foram elaborados e os documentos de abrangência nacional e internacional que os precederam. Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que:

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de

informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almeçadas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Portanto, compreendendo a importância de se entender as informações apresentadas nesses textos, fiz uma busca por documentos e publicações relacionados à política educacional. Inicialmente, no site oficial da UNESCO (Brasil)⁶, seguidos da Plataforma do Ministério da Educação⁷; e, posteriormente, na plataforma oficial da prefeitura municipal de Paranaíba⁸. No quadro abaixo estão os documentos selecionados para a análise.

Quadro 1 – Documentos analisados neste estudo

Abrangência	Título do documento	Autoria/ano de publicação
Internacional	Declaração Mundial de Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	UNESCO, 1990
	Educação para todos: compromisso de Dakar	UNESCO, 2000
	Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.	UNESCO, 2015
	Marco de Ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida.	UNESCO, 2016
Nacional	Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional;	BRASIL, 1996
	Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação vigente até 2024	BRASIL, 2014
	Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial no ensino superior e para a formação continuada	BRASIL, 2015
	Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	BRASIL, 2019
	Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)	BRASIL, 2020
Local (Município de Paranaíba-MS)	Lei complementar nº 51, de 09 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público de Paranaíba	PARANAÍBA (SEMED), 2011
	Lei 1.777, de 16 de fevereiro de 2012 que trata sobre o	PARANAÍBA

⁶ Disponível no endereço: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 20 ago. 2019.

⁷ Disponível no endereço: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 20 ago. 2019.

⁸ Disponível no endereço: <http://www.paranaiba.ms.gov.br/site/index.php>. Acesso em: 20 ago. 2019.

	Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba	(SEMED), 2012 (continua)
--	--	-----------------------------

(continuação)

Local (Município de Paranaíba- MS)	Lei nº 2030 de 17 de junho de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação	PARANAÍBA (SEMED), 2015
	Lei Complementar nº 77 de 29 de junho de 2015, que traz algumas alterações no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal	PARANAÍBA, (SEMED) 2015
	Indicação n.º 001 de 08 de dezembro de 2016 que dispõe sobre o papel da Coordenação Pedagógica, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba/MS	PARANAÍBA, (CME), 2016.

Fonte: Dados da pesquisa obtidos em plataformas oficiais.

Organização: A autora.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) asseguram que os documentos de política educacional amplamente divulgados não possuem recomendações prontamente assimiláveis e aplicáveis. Para as autoras, a implementação dessas políticas exige que:

[...] sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescrita das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430-431).

Neste sentido, busquei, ao analisar os documentos regulatórios do sistema municipal de ensino de Paranaíba, identificar as concepções propostas, no que se refere à formação continuada e ao coordenador pedagógico, bem como a especificidade da atuação do CP do sistema municipal de ensino de Paranaíba. A partir daí, comparei a forma como a gestão local aborda as recomendações dos documentos nacionais e internacionais, além das contradições e omissões presentes nos textos.

Assim, para verificar as regularidades, contradições e articulações entre o discurso da política educacional e os documentos internacionais, nacionais e municipais, analisei um conjunto de declarações, leis, planos e orientações. Na esfera internacional, destaco: “Declaração Mundial de Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990); “Educação para todos: compromisso de Dakar” (UNESCO, 2000); “Declaração de Incheon – Educação 2030:

rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015); e “Marco de Ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2016).

Em âmbito nacional, analisei: Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação vigente até 2024 (BRASIL, 2014); Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial no Ensino Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015); Portaria nº 2.167/2019, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) (BRASIL, 2019); e Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Na esfera municipal, fiz um levantamento dos documentos que tratam da organização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do sistema municipal de ensino de Paranaíba, publicados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação, quais sejam: Lei complementar nº 51/2011 (PARANAÍBA, 2011), que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público de Paranaíba; Lei 1.777/2012 (PARANAÍBA, 2012), que trata sobre o Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba; Lei nº 2030/2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação (PARANAÍBA, 2015a); Lei Complementar nº 77/2015 (PARANAÍBA, 2015b), que traz algumas alterações no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; e Indicação CME n.º 001/2016 (PARANAÍBA, 2016).

Esses documentos foram fundamentais para compreender e analisar a concepção de formação continuada e o que a Secretaria Municipal de Educação espera da atuação do coordenador pedagógico no sistema municipal de ensino de Paranaíba.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos oficiais possuem um tom prescritivo e recorrem à argumentação de autoridade, dando assim margem a diferentes interpretações, produzindo significados e sentidos diversos a um

mesmo termo. Segundo as autoras, as “[...] intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Sob essa ótica, Fernandes (2009, p. 47) aponta que “[...] as reformas educativas são (re) interpretadas e redefinidas a partir das escolas e de seus sujeitos que se apropriam daquilo que porventura não provoquem grandes rupturas na cultura escolar”. Assim, sendo a escola um espaço de acomodação das políticas educacionais e, também, de resistência e conflitos, percebe-se a importância de se realizar uma análise crítica acerca dos desdobramentos dos documentos oficiais.

A pesquisa teve também uma etapa empírica que contou com coleta de dados por meio de entrevistas realizadas com oito coordenadoras pedagógicas iniciantes, que atuam especificamente no sistema municipal de ensino de Paranaíba. Embora seja uma porção pequena, se considerada o montante de coordenadores pedagógicos do país, os dados empíricos não deixam de ser relevantes. Não há a intenção de que esses dados sejam mobilizados como um retrato de situações mais amplas encontradas em redes e sistemas de ensino diversos, mas, como possibilidades de compreensão de aspectos relativos à formação continuada de CPs iniciantes. Constituída dessa forma, a pesquisa, organizada em quatro seções, poderá contribuir para análises realizadas a partir de outros lugares do país.

Na primeira seção, intitulada “*Formação continuada: conceitos e regulações*”, busco compreender a formação continuada de professores, apresentando as diferentes concepções e os variados termos historicamente utilizados no Brasil para se referir a esse processo, que faz parte do desenvolvimento profissional dos professores. Busco analisar também importantes marcos regulatórios para formação continuada nos contextos internacional, nacional e local.

Na segunda seção, denominada “*O papel do coordenador pedagógico: dos marcos legais à prática cotidiana*”, abordo as diferentes concepções teóricas sobre a função do coordenador pedagógico e os desafios que esses profissionais enfrentam para desempenhar as atribuições inerentes ao cargo, sobretudo no que se refere à atuação como formadores de professores no cotidiano escolar. Posteriormente, trato do papel do coordenador pedagógico nas legislações, também abrangendo do contexto internacional ao local, trazendo uma revisão das pesquisas com a finalidade

de identificar as contribuições da produção acadêmica para a área.

Na terceira seção, “*Trajetória metodológica*”, apresento os caminhos metodológicos percorridos para a coleta de dados, apresentando ainda o perfil dos participantes da pesquisa, a organização dos dados e a abordagem de análise adotada. A quarta seção, “*Apresentação e discussão dos dados*”, traz os resultados das análises dos dados empíricos articuladas ao referencial teórico utilizado e à análise documental.

Por fim, nas considerações finais, são expostas reflexões e ideias sobre a pesquisa, seus alcances e limites.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E REGULAÇÕES

*Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes **mais** (e este **mais** é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa (NÓVOA, 2002).*

Nas últimas décadas muitas mudanças têm ocorrido na educação brasileira, dentre as quais se destacam os avanços observados em diferentes campos de conhecimento, as reformas nos currículos e a avaliação censitária. Essas medidas, consideradas importantes para a superação dos problemas de acesso e permanência nas escolas públicas, acabaram chamando a atenção para a fragilidade da formação inicial docente (DAVIS, 2012).

Nesse sentido, o campo da formação de professores também tem vivido muitas mudanças em função de novas políticas públicas com profusão de propostas e práticas formativas mais relevantes. Para Gatti (2008), essa preocupação em torno da formação de professores entrou em pauta mundialmente devido a dois movimentos principais:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008, p. 62).

Portanto, as mudanças relativas à formação de professores avançaram em meio à intencionalidade de melhorar o ensino no Brasil. Melhoria, não raro, associada ao alcance das metas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) criado em 2007, pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas de desempenho escolar.

Dadas as limitações para tratar nesta pesquisa do amplo campo da formação de professores e sua relação com a melhoria do ensino, delimitamos a abordagem à dimensão da formação continuada, uma vez que ela se relaciona diretamente à atuação do coordenador pedagógico, sendo esta considerada em muitas redes e sistemas de ensino como parte de sua atribuição.

Diante desse cenário, esta seção tem como objetivo discutir algumas concepções de formação continuada e desenvolvimento profissional, assim como a importância do coordenador pedagógico neste contexto. Para tanto, inicialmente apresentaremos alguns conceitos, concepções e ações que selecionamos acerca da formação continuada no Brasil. Em um segundo momento, apresentamos o conceito de desenvolvimento profissional na tentativa que compreender como a formação continuada relaciona-se a este movimento.

Posteriormente, problematizaremos como a formação continuada de professores é tratada nos principais documentos internacionais que orientam as políticas públicas brasileiras, como: “Declaração Mundial de Educação para todos” (UNESCO, 1990) elaborada em Jontiem, “Educação para todos: compromisso de Dakar” (UNESCO, 2000), “Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015) e “Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015b).

Ainda nesta seção, analisaremos as regulações⁹ sobre a formação continuada em âmbito nacional, por meio do estudo do tratamento da temática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e nas diretrizes nacionais para a formação inicial no ensino superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Em âmbito local, os documentos analisados foram o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Paranaíba, MS (PARANAÍBA, 2011; PARANAÍBA, 2015b), a Lei nº 1.777, de fevereiro de 2012, que institui e organiza o sistema municipal de ensino (PARANAÍBA, 2012) e o Plano Municipal de Educação (PARANAÍBA, 2015a).

⁹ De acordo com Barroso (2005), “A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos actores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p. 733).

1.1 Concepções de formação continuada

No contexto educacional, tem-se presenciado um aumento exponencial das iniciativas denominadas formação continuada. Porém, de acordo com Gatti (2008, p. 57), “[...] as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito [...]”, pois,

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Para a referida autora, não existe clareza sobre o que é considerado formação continuada ou educação continuada¹⁰, devido ao vasto e diverso campo de ações sobre tais denominações. Essas ações variam em temporalidade e espaço, podem tanto ser organizadas em ações de apenas um dia, como palestras, seminários e oficinas, entre outros formatos citados acima, quanto em ações mais estruturadas que duram períodos mais longos como meses ou anos.

No que se refere ao formato, podem acontecer em escolas ou espaços das universidades por meio de cursos presenciais, semipresenciais ou a distância, e ainda, podem envolver ações individuais e coletivas ou ainda institucionais.

Segundo Gatti (2008), as diferentes possibilidades de formação continuada têm justificativa histórica, sendo baseadas:

[...] em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (GATTI, 2008, p. 58).

¹⁰ Gatti (2008) utiliza esses termos como sinônimos.

Nessa perspectiva, são muitas as justificativas para que o profissional da educação participe de ações de formação continuada colocadas como aprofundamento e continuidade da formação inicial, ainda que, conforme Gatti (2008), no contexto brasileiro, nem sempre essas formações visem esse aprofundamento, sendo frequentemente utilizadas como uma forma de suprir as lacunas da formação inicial (nível de graduação), haja vista que “[...] os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional” (GATTI, 2008, p. 58).

Os modelos tecnicistas de formação de professores têm predominado na educação brasileira e a função do professor passa a ser reduzida à aplicação de programas, a partir de uma concepção de ensino e de finalidade da educação pensada por instituições externas à escola. Nesse sentido, Contreras (2002, p. 33) denuncia um processo de *proletarização* da profissão docente, em que se observa a “[...] perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status”.

Na concepção de Contreras (2002), no entanto, a formação continuada deve possibilitar aos docentes um apoio para o enfrentamento dos desafios da profissão docente e para o desenvolvimento de uma prática docente intelectual crítica, a fim de que os professores adquiram uma consciência ideológica e política à medida que refletem sobre sua prática a partir do seu contexto de atuação, distanciando-se de forma crítica da estrutura burocrática da profissão e ampliando sua visão sobre o ensino para questões que ultrapassam a sala de aula e o contexto escolar.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 198) consideram que não é o termo que nomeia a atividade formativa que evidencia a concepção de formação continuada subjacente, mas, sim, a discussão sobre o modo como essas atividades acontecem. Contudo, Marin (1995), apresentando uma reflexão a respeito dos termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada, que são os mais utilizados ao longo dos anos para se referir à continuidade da formação do professor, aponta que a compreensão dos conceitos subjacentes aos termos é basilar para as decisões e propostas de ações realizadas.

Segundo Marin (1995), o termo “reciclagem” é comprometedor devido ao fato de:

[...] o termo reciclagem ter implícito a concepção, já consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se “atualização pedagógica”) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma (MARIN, 1995, p. 14).

Sob essa ótica, o termo reciclagem remete ao reaproveitamento e modificação daquilo que não é útil ou que precisa ser descartado, objetivando a criação de algo novo, diferente e funcional. Para Marin (1995, p. 14), esse termo “[...] jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais, não podem, e não devem fazer “tabula rasa” de seus saberes.”

O conhecimento que os professores adquirem com a experiência profissional desde o início da carreira se acumulam a cada dia. Entre erros e acertos esses saberes contribuem para os resultados e a segurança no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, e por isso não devem ser desconsiderados na formação do professor, mas, sim, problematizados.

Outro termo historicamente utilizado é “treinamento”. Para a autora, quando se trata de profissionais da educação,

[...] há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearam apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando ações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos (MARIN, 1995, p.15).

Portanto, o termo treinamento relaciona-se com propostas que colocam o professor apenas como executor de tarefas, de forma mecânica, padronizada visando a aquisição de habilidades, comportamentos e não o desenvolvimento do hábito de pensar sobre suas ações. Já o termo aperfeiçoamento não é adequado, conforme Marin (1995, p. 16), pois, “[...] na profissão, os seres humanos também não são passíveis de atingir a perfeição; há possibilidades de melhoria, mas sempre há limites para todos.” As ações docentes sofrem interferência de questões emocionais do próprio professor, e ainda, por outros fatores relacionados à estrutura e às condições

em que o trabalho é desenvolvido.

Assim, para Marin (1995), no campo educacional

[...] é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de formação continuada (MARIN, 1995, p.16).

As tentativas, erros, acertos e reflexões sobre as ações realizadas interferem na construção do conhecimento. Sobre isso, Marin (1995) destaca que as condutas inadequadas não devem ser negligenciadas nos processos formativos, ao contrário, devem ser debatidas e problematizadas nos processos de formação continuada.

O termo “capacitação” também é apresentado por Marin (1995) que o relaciona a dois diferentes grupos de enunciados. O primeiro grupo refere-se a “tornar capaz e habilitar” e, de acordo com a autora, é adequado à ideia de educação continuada, uma vez que, “[...] aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias da profissão” (MARIN, 1995, p.17). Portanto, é possível aceitar o termo capacitação quando se refere a ações para capacitar o profissional para melhorar sua atuação.

No entanto, os enunciados, “convencer e persuadir”, também relacionados ao termo “capacitação”, são inadequados porque remetem à “[...] inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas” (MARIN, 1995, p. 17). Os profissionais da educação devem refletir sobre os projetos e teorias que lhes são apresentados, a fim de criticá-los ou de concordar com o uso em sua prática.

Marin (1995) destaca que por conta dessa concepção foram desenvolvidas “[...] inúmeras ações de ‘capacitação’ visando a venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (MARIN, 1995, p. 17). Todavia, os resultados, muitas vezes, foram desastrosos, pois, o professor é o profissional que conhece o nível de aprendizagem em que seus alunos se encontram, sendo o mais indicado para refletir, a partir do contexto em que se insere, se o material de trabalho contribui para a sua prática. Neste sentido, um pacote de formação fechado e elaborado por alguém de fora da escola e sem as devidas adequações à realidade da turma, dificilmente irá propiciar o avanço da aprendizagem dos alunos.

Marin (1995) problematiza ainda os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada. Para a autora, estes termos são similares na medida em que colocam “o conhecimento” como centro da formação. Trata-se de

[...] realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionais das instituições para a valorização da educação e superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p. 17).

Uma característica comum a esses três termos é a defesa de que os profissionais da educação produzem conhecimento e o mobilizam para a resolução de problemas cotidianos da instituição escolar. Contudo, especificamente em relação ao termo educação permanente, aponta-se uma concepção subjacente, a “[...] de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” (MARIN, 1995, p. 18). De acordo com a autora, entre todas as terminologias citadas a “educação continuada” se destaca, pois, “[...] a atividade profissional dos educadores é algo que continuamente se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer” (MARIN, 1995, p. 19).

Dessa forma, o contexto em que a pessoa se insere, assim como a forma e as condições em que vive, interferem na atuação e na formação profissional, o que implica que o processo de proposição e implementação da educação continuada deve acontecer no lócus do próprio trabalho cotidiano, de forma contínua, mobilizando os diversos saberes dos profissionais. Segundo Marin (1995), o significado fundamental do termo formação continuada refere-se a atividades conscientemente propostas para mudança.

Nóvoa (2002), por sua vez, defende que a formação contínua de professores se insere no debate das políticas educativas e da profissão docente, e, por isso, a “racionalização do ensino” e a “nova profissionalidade docente” são elementos de contextualização dos estudos referentes às dimensões pessoais e organizacionais da formação contínua.

De acordo com o autor, a racionalização do ensino tem sido feita

[...] através do recurso a grupos de especialistas pedagógicos (da planificação, do desenvolvimento curricular, da avaliação etc.) a quem foi cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários para a melhoria da eficácia do ensino (NÓVOA, 2002, p. 34).

Na racionalização, a organização do ensino é definida por especialistas externos à escola e os professores não participam das principais decisões, assim, seus saberes adquiridos com a experiência e com a formação acadêmica e científica são desvalorizados.

No que se refere à profissionalidade docente, Nóvoa (2002) defende a necessidade de construir a visão do professor como “profissional reflexivo”, em contraponto à figura do professor como técnico submetido ao controle do poder político e administrativo externo à escola. O professor reflexivo é aquele

[...] que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da atividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamadas a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar (NÓVOA, 2002, p. 37).

Nesta perspectiva profissional, o professor deve ter autonomia para pensar e tomar decisões sobre sua atuação profissional, o que demanda muito estudo para lidar com a responsabilidade de pensar o trabalho docente com rigor e competência.

Uma formação contínua que contribua com essa nova visão do profissional docente e para a mudança profissional deve considerar que

[...] o espaço pertinente à formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e acções de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo de formação contínua (NÓVOA, 2002, p. 38).

Nesse sentido, o autor se alinha a uma concepção de formação contínua articulada às especificidades do contexto em que a escola se insere, que valoriza os saberes dos profissionais que vivenciam o cotidiano escolar de modo a mobilizar a

parceria entre os envolvidos, superando a dimensão individual do trabalho, de modo que a formação seja construída “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade profissional” (NÓVOA, 2002, p. 57).

Nóvoa (2002, p. 38) defende que “[...] a escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das ‘formações informais’, desde os processos de autoformação até o investimento educativo das situações profissionais, [...]”. Nessa concepção, a discussão e troca de experiência profissional entre os pares se destaca no processo de formação, pois os saberes experienciais adquiridos durante a docência contribuem para a formação do próprio professor e daqueles que compartilham com ele o mesmo espaço de trabalho.

Para o autor, o professor também desempenha o papel de formador uma vez que os espaços de formação são consolidados a partir de trocas de experiências e socialização dos saberes, construindo redes de formações interativas e dinâmicas intrínsecas aos projetos e resolução de problemas da escola.

A formação continuada articulada ao contexto em que a escola se insere é definida no “Dicionário trabalho, profissão e condição docente¹¹”, consoante Placco (2010), como formação em serviço, e consiste em um:

Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *locus* privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional em um movimento de ser, pensar e fazer a docência (PLACCO, 2010, n.p.).

Nesse sentido, os professores discutem sobre a atuação docente na escola de forma contínua a partir de reflexões sobre a prática individual ou coletiva, o que possibilita a reinvenção de sua atuação profissional, de forma autônoma e autoral.

¹¹ Dicionário produzido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e trabalho docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), com o apoio da Secretária de Educação Básica do MEC. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>. Acesso em: 15 set. 2019.

Benachio e Placco (2012) afirmam que na formação em serviço

[...] o professor se torna professor na relação com o meio, com a instituição escolar de forma singular e única. Portanto, está sempre vulnerável às provocações que recebe. Por isso na formação continuada em serviço não podemos desconsiderar o momento histórico em que o professor vive: a sociedade em geral, a escola em particular e as condições de vida do docente de que se trata, uma vez que a relação entre professor e instituição escolar interfere mutuamente na constituição um do outro (BENACHIO; PLACCO, 2012, 59).

Portanto, na formação continuada em serviço, o ambiente pessoal e profissional exerce a influência sobre o professor, de forma positiva ou negativa, de acordo com as condições de trabalho, e ainda com as provocações que recebe na comunidade escolar e na sociedade.

Em pesquisa¹² realizada em 19 secretarias municipais e estaduais de educação de diferentes regiões do Brasil, Davis (2012) fez um levantamento bibliográfico e documental sobre a formação continuada de professores, reunindo as diferentes concepções encontradas em dois grandes grupos. O primeiro centra-se na figura do professor e apresenta as seguintes características que embasam essa vertente:

- I- uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;
- II- a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;
- III - os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (DAVIS, 2012, p. 12).

O segundo grupo, de acordo com Davis (2012), centra-se não somente na formação do corpo docente, mas também nas ações realizadas pela gestão escolar a

¹² Denominada Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

partir de uma concepção de comunidade de aprendizagem. Esses estudos se dividem em:

I- aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; II- aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (DAVIS, 2012, p. 12).

Embora com algumas diferenças, observamos nas concepções de formação continuada defendidas por Marin (1995), Nóvoa (2002), Placco (2010), Benachio e Placco (2012) e Davis (2012) o reconhecimento da contribuição do contexto escolar e das situações vivenciadas pelos professores durante sua atuação para a consolidação profissional que acontece permanentemente na vida do professor.

Assim, acreditamos que a formação continuada das equipes pedagógicas deve ocorrer com prioridade no interior das escolas, a partir de reflexões sobre os problemas cotidianos, instituindo-se o coordenador pedagógico como importante articulador das ações formativas na escola.

1.2 Da formação continuada ao desenvolvimento profissional

Neste tópico refletiremos sobre a formação continuada apontada nas legislações que se constitui em um dos principais fatores a serem considerados para o desenvolvimento profissional, bem como suas implicações na formação docente. Desse modo, primeiramente faremos uma apresentação do conceito, com base em dois autores de referência sobre o tema: Marcelo Garcia (1999) e Christopher Day (2001). A opção pelos autores decorre das concepções adotadas pela pesquisadora, deste modo não correspondem necessariamente ao que é apresentado pelos documentos oficiais.

De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional docente tem uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.” Ou seja, o desenvolvimento profissional compreende desde a licenciatura até os processos formais e informais de formação continuada, não numa

perspectiva linear e hierárquica, mas ampla e complexa, que se configura como um processo, individual ou coletivo, que acontece no local de trabalho (escola).

Christopher Day (2001) também conceitua desenvolvimento profissional como um processo que pressupõe a participação ativa dos professores nas tomadas de decisão sobre sua formação e atuação:

É o processo através do qual os professores, enquanto agente de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças jovens, colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Nessa perspectiva, Christopher Day (2001) destaca que a formação contínua, sob a forma de cursos, integra um conjunto de estratégias que constituem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. No conceito de “profissionais”, para Day (2001), está implícita a ideia de que “[...] a formação lhes proporciona o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos, ao mesmo tempo em que sua posição como professores lhes confere um certo grau de autonomia” (DAY, 2001, p. 21).

A formação inicial marca o início de um processo de formação que dura a vida toda e que “[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola [...]” (DAY, 2001, p. 20-21). Neste sentido, envolve o profissional como um todo, valorizando-se experiências pessoais e profissionais.

Assim, por meio de diferentes experiências, formais e informais, contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que, de acordo com Marcelo Garcia (2009), o eu profissional vai se construindo ao longo de suas carreiras, influenciado pela escola, reformas, contextos políticos, experiências passadas, compromisso pessoal, disponibilidade em aprender e ainda, a própria vulnerabilidade profissional. “As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional é construído à medida que o

professor vai ganhando experiência e constituindo sua identidade profissional numa relação entre o individual e o coletivo. Desta forma, a experiência docente anteriormente vivenciada pelo coordenador pedagógico, contribui significativamente para a sua formação, juntamente com todas as experiências pessoais e profissionais vivenciadas junto às organizações em que atua.

De acordo com Day (2001), o desenvolvimento do professor é influenciado pela “[...] a cultura que tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (DAY, 2001, p. 127). Outro elemento influenciador é o relacionamento entre diretores e professores.

O relacionamento entre diretores da escola e os professores proporciona um modelo para todas as relações existentes na escola e no desenvolvimento profissional contínuo, dentro ou fora da sala de aula, está diretamente relacionado com a capacidade de as escolas se desenvolverem (DAY, 2001, p. 134).

Os gestores afetam a cultura escolar tanto na forma como orientam e coordenam a implementação das políticas públicas quanto nas relações interpessoais, no comportamento de liderança, na motivação ou na atuação em consonância com uma gestão democrática. Enfim, os gestores ou diretores escolares também desempenham um papel no desenvolvimento escolar dos professores, pois “[...] têm um papel crucial na criação da cultura de aprendizagem profissional”, encorajando os professores a “[...] empenharem-se de forma sistemática numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com outros” (DAY, 2001, p. 144).

Junto à direção da escola e outros órgãos de gestão da educação, os coordenadores pedagógicos também se mostram essenciais para a promoção e o planejamento de programas de desenvolvimento profissional nas instituições escolares. Dessa forma, podem criar condições para que os professores possam desenvolver a disposição para a aprendizagem, tornando o trabalho na sala de aula diferenciado, ainda que seja uma escola pública com problemas estruturais e financeiros que, obviamente são limitadores ao pleno desenvolvimento profissional.

No que se refere ao CP, o relacionamento afeta diretamente suas ações, e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional. O CP que é bem acolhido e orientado pela direção, ao iniciar o exercício da função na escola, tem mais segurança para atuar e maior motivação para contribuir com o progresso do grupo, o que acontece também no relacionamento com os professores. Portanto, verificamos que o desenvolvimento profissional não acontece de forma isolada, mas está inserido nas teias das relações profissionais na instituição de trabalho.

De acordo com Day (2001), outra importante variável para o desenvolvimento profissional dos professores consiste nos sistemas formais de avaliação, na medida em que levam a escola a rever de forma regular o currículo, as necessidades dos alunos e as metodologias, que mudam constantemente.

A avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano do desenvolvimento da escola se se quer desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitetura social da escola (DAY, 2001, p. 150).

Nesse sentido, a avaliação pode ser um instrumento que permite ao professor analisar tanto a aprendizagem dos alunos como o seu desenvolvimento profissional. Portanto, o plano de avaliação deve estar articulado ao plano de desenvolvimento individual e ao plano de desenvolvimento da escola, num processo singular e, ao mesmo tempo, coletivo. As reflexões acerca dos resultados da avaliação da escola devem ser consideradas na elaboração de uma proposta com finalidades claras relacionadas ao desenvolvimento da equipe de trabalho, a partir de suas condições e demandas concretas.

Day (2001) afirma que a formação contínua é uma área potencialmente rica e necessária para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. De acordo com o autor, “a par dos processos de elaboração de teorias que estão imersas na prática, as experiências de outros práticos e do conhecimento teórico constituem aspectos importantes que contribuem também para o desenvolvimento do professor.” (DAY, 2001, p. 233). Neste sentido, aspectos relacionados às experiências e ao conhecimento teórico também contribuem para o desenvolvimento do CP.

Consoante os estudos de Day (2001), a investigação e a experiência mostraram que dentre os aspectos que afetam a aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, influenciam a qualidade da educação, podem ser destacados:

Experiências de trabalho; Histórias de vida; Fase da carreira; Condições e contextos sociais políticos e externos; Culturas da escola; Liderança e apoio dos pares; Oportunidades para reflexão; Diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; A qualidade das experiências de aprendizagem A relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais; A sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos; A assunção da sua aprendizagem (DAY, 2001, p. 313-314).

Estes diferentes aspectos estão relacionados ora às reflexões sobre as situações vivenciadas no cotidiano escolar, ora às experiências pessoais que o professor vivencia ao longo da vida. Assim, as ações formativas, incluindo desde o currículo da formação inicial até as políticas de formação continuada, devem considerar a pessoa do professor e as condições objetivas a que este se encontra submetido. Aspectos estes considerados também neste estudo para o desenvolvimento profissional do CP.

Dadas tais considerações acerca da formação continuada e do desenvolvimento profissional, apresentaremos, no próximo tópico, os marcos regulatórios envolvidos nessa relação, abordando-os na sequência.

1.3 Importantes marcos regulatórios para formação continuada

Diversos marcos legais que regulam a educação no Brasil tratam a formação continuada como importante condição para a melhoria da qualidade. Sobre essa ótica, Gatti, Barreto e André (2011) também destacam a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, mas, ressaltam outros fatores relevantes para que se consiga melhorar a qualidade da educação, tais como “[...] salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 196).

As autoras alertam que o discurso no qual a formação de professores é a única responsável pela qualidade da educação, bastante associado às avaliações externas,

deixa subentendido que a forma de atuar do professor é que não dá conta da complexidade da educação, desconsiderando outros fatores que implicam a melhoria do ensino e envolvem outros investimentos de diferentes e importantes dimensões.

Temos concordância com essa perspectiva e, a partir disso, buscaremos compreender e problematizar como a formação continuada de professores é tratada em alguns documentos relacionados às políticas públicas em âmbito internacional, assim como no contexto brasileiro e municipal.

1.3.1 No contexto internacional

As políticas públicas no Brasil têm sido elaboradas em consonância com as orientações expressas em documentos de organismos multilaterais internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), haja vista que “[...] a globalização econômica coloca os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimento direto e de empresas multinacionais” (AKKARI, 2017, p. 940).

No contexto educativo, o Banco Mundial (BM) se tornou nos últimos anos o organismo financiador e indutor com maior destaque, ocupando o lugar da UNESCO, agência da Organização das Nações Unidas (ONU) especializada em educação (TORRES, 2000). As políticas e estratégias recomendadas pelo BM para a melhoria da qualidade do ensino, de acordo com Torres (2000), possuem “sérias” fragilidades na sua conceitualização e fundamentação, pois:

[...] ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos -, está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar. Isso se deve não somente a natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas concretamente nos países, em um momento bastante definido como o que estão vivendo os países e sistemas educativos no mundo (TORRES, 2000, p. 127).

Sob essa ótica, as orientações do Banco Mundial para a definição de políticas públicas em diferentes países são as mesmas, apesar dos distintos resultados nas avaliações em larga escala e dos diferentes fatores sociais, econômicos e culturais vivenciados pelas escolas.

Posto desta maneira, a formação pode contribuir para fortalecer as desigualdades sociais e não para a sua superação, haja vista que reconstruir a escola implica numa concepção que considere não apenas o aluno aprendiz, mas, também, os professores como aprendentes, em processo contínuo de formação, e em condições de exercer esse direito.

A Conferência Mundial sobre Educação para todos¹³ realizada em março de 1990, em Jomtien (Tailândia), apresentou como prioridade a educação básica e a educação de primeiro grau. Segundo Torres (2000), a “capacitação docente” juntamente com outros elementos, como textos escolares, tempo de instrução e avaliação de aprendizagem, entre outros, passaram a ser considerados determinantes para um aprendizado efetivo e começaram a ganhar destaque neste período. Em contrapartida, as construções escolares, que até aquele momento eram consideradas prioritárias para os empréstimos do BM, passaram a ter menor importância.

Torres (2000) afirma que o Banco Mundial (BM) mantém posições ambíguas, inconsistentes e contraditórias em relação ao tema docente, pois os professores são vistos como parte de um sindicato com reivindicações salariais, greves ou, ainda, como manobra política. Dessa forma, embora necessários à educação, os professores são vistos pelo BM como um problema relacionado a custos financeiros, sendo o salário e a formação dos professores tratados como questões críticas, porém, desvinculadas entre si.

No que se refere à formação, “[...] o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES, 2000, p. 162). Desse modo, as licenciaturas ficam com menos investimentos para a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, essa defesa feita pelo BM não encontra respaldo na realidade, pois, sem a formação inicial de qualidade não há como atingir patamares mais

¹³ Evento proposto e realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM).

elevados na formação continuada:

[...] o BM chegou ao ponto crítico em que se vê forçado a revisar posições: não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas uma estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação inicial, sendo ela quem garante o domínio de conteúdo, variável fundamental no desempenho docente; não é possível continuar defendendo a formação docente em termos de oposição entre formação inicial e capacitação em serviço, quando se reconhece que é o próprio sistema escolar (e a sua melhoria) a fonte mais segura de uma educação geral sólida dos professores [...] (TORRES, 2000, p. 166-167).

A formação em serviço, denominada na citação acima como “capacitação”, deve ser entendida como uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional do professor. Portanto, deve ser valorizada tanto quanto a formação inicial dos professores, para que de fato contribua com a melhoria do sistema escolar e o alcance das metas educacionais propostas pelas organizações internacionais para a educação.

Uma perspectiva de fato positiva para a formação é aquela que não opõe ação inicial e em continuidade, mas que reconhece a centralidade de ambas e que se coloca em sentido de continuidade e não como complementaridade ou ainda mais suplementaridade.

Akkari (2017) observa que os objetivos traçados em 1990 na “Declaração Mundial de Educação para Todos” foram levados para a “Declaração de Dakar” em 2000, ainda que mundialmente até 2015 a maioria deles não haviam sido alcançados. Referente aos objetivos voltados à formação continuada no referido documento, destacamos:

V. Ampliação dos serviços de educação básica e **capacitação em outras habilidades essenciais** necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade; VI. **Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores** necessários a uma vida melhor e um **desenvolvimento racional e constante**, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função

das mudanças de comportamento observadas (UNESCO, 1990, n.p.-grifos nosso).

No que se refere ao professor, o documento do Fórum Mundial de Educação em Dakar reafirma o compromisso do grupo – governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no evento – em “melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001, p. 9). No documento, lê-se que:

Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e preponderância dos professores. Em todos os níveis de educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso **à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente**, inclusive mediante ao ensino aberto e a distância; e ser capaz de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino. Os professores devem também aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante os educadores e a comunidade (UNESCO, 2001, p. 24-25, grifo nosso).

Ainda que estejam presentes no documento elaborado em Dakar, os objetivos e metas do documento “Educação para Todos”, produzido em Jomtien em 1990, trazem uma abordagem diferente em relação ao professor e à formação continuada. Destacamos no excerto acima a menção “à formação e ao desenvolvimento profissional e ao apoio permanente” e não “capacitação docente”, como havia sido feito dez anos antes em Jomtien.

O documento também aborda a importância da participação ativa do professor na elaboração e desenvolvimento das políticas públicas e a garantia de uma remuneração adequada, demonstrando, portanto, um avanço retórico na valorização do professor no que se refere às terminologias e concepções tratadas no documento que firma o compromisso coletivo da comunidade internacional, embora, isso não aconteça na realidade brasileira.

Por fim, em âmbito internacional, destacamos a “Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos” (UNESCO, 2015). Este documento foi

elaborado no Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), realizado na cidade de Incheon, Coréia do Sul, em 2015. O documento tem como base os legados de Jomtien (1990) e Dakar (2000) e apresenta um compromisso histórico para atingir metas ambiciosas para educação.

Participaram do evento mais de 160 países, propondo ações a serem desenvolvidas na educação mundial de 2015 a 2030. Nessa ocasião, a comunidade internacional estabeleceu objetivos e metas a eles correspondentes, visando “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 01).

Akkari (2017, p. 941) considera que esse documento demonstra o crescimento da influência das organizações internacionais na educação, pois “o mundo se encontra pela primeira vez sobre uma mesma agenda internacional de educação”.

O documento reconhece a educação como um elemento chave para acabar com o desemprego e a pobreza, recomendando que os países signatários, em conjunto, devem concentrar esforços na elaboração de políticas públicas centradas “no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados de aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p.01).

Essa orientação tem como base

[...] uma sensibilidade social e uma abordagem humanística de educação. Constitui o legado histórico da filosofia da educação da UNESCO e considera as dificuldades identificadas nas agendas anteriores (Jomtien, Dakar) no que se refere às desigualdades e exclusão (AKKARI, 2017, p. 944).

Dessa forma, a agenda internacional parece demonstrar uma preocupação com as diferentes formas de exclusão e marginalização na educação, assim como as desigualdades de condições de acesso, porém, atribui à educação e, conseqüentemente, a seus sujeitos, a responsabilidade por graves e históricos problemas sociais.

A agenda afirma comprometer-se ainda com a educação de qualidade para crianças, jovens, adultos e idosos, ou seja, em todos os níveis de ensino e diferentes tipos de contextos, incluindo “todos” nesse processo em busca de melhores resultados na aprendizagem. Mas, segundo Akkari (2017) isso requer

[...] fortalecimento dos recursos, dos processos e da avaliação dos resultados, bem como da implantação de mecanismos para medir o progresso. **Professores e educadores precisam ter autonomia para agir, ser recrutado adequadamente, receber formação e qualificações profissionais satisfatórias.** Os sistemas de educação precisam ser geridos de forma eficaz e eficiente, e dotados de recursos suficientes. Uma educação de qualidade promove a criatividade e conhecimentos, assegura a aquisição de competências básicas em leitura, escrita e cálculo, assim como habilidades analíticas e de resolução de problemas, e outras habilidades cognitivas, interpessoais e sociais de alto nível (AKKARI, 2017, p. 945, grifos nossos).

Nesse sentido, os documentos internacionais vêm apontando que para a garantia de uma educação de qualidade é necessário a melhoria de diferentes recursos estruturais e pedagógicos, incluindo os mecanismos de avaliação das políticas. No entanto, segundo Akkari (2017), para de fato haver melhoria, é preciso ir além da aplicação de testes padronizados e da prestação de contas, como aponta a agenda 2030.

De forma geral, os documentos internacionais foram demonstrando e relacionando mais fortemente uma concepção de qualidade calcada em índices do que com a preocupação com os processos formativos, seja dos professores ou dos estudantes.

Para Akkari (2017, p. 952), no contexto brasileiro, a ênfase nessa perspectiva de qualidade da educação “[...] consiste em acentuar a definição restrita de qualidade no sentido de reforçar e generalizar o ensino padronizado (apostilado) no país”, com ênfase nos conteúdos cobrados em vestibulares, testes e avaliações de larga escala, priorizando melhores notas nos índices propostos pelo MEC para a educação básica e melhor desempenho nos sistemas de seleção para a educação superior. Akkari (2017) afirma que:

Esta cultura de testes enraizada nas representações sociais da escola no Brasil tende a convencer o estudante desde a tenra idade que não

existe a igualdade, nem a solidariedade, nem o respeito à diferença, mas a concorrência e o mérito individual. Cada um é responsável por si mesmo, ninguém é responsável pelos outros e não há lugar na escola para todos (AKKARI, 2017, p. 953).

Para Akkari (2017), outro desafio da educação consiste em instituir reformas que envolvem infraestrutura, formação e gestão, em conjunto com a transformação das representações sociais e mentais da opinião pública e dos governantes sobre a educação. Essa defesa não encontra apoio na perspectiva da Declaração de Incheon que, ao invés de considerar o pensamento e a autonomia docente, associa empoderamento ao termo “treinamento”:

Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2015, p. 2).

O investimento no professor aparece como um dos processos necessários para a garantia de uma educação de qualidade. No entanto, o termo “treinamento” carrega o “automatismo, e não da manifestação de inteligência” (MARIN, 1995, p. 15), o que contradiz a característica almejada de “empoderamento”, pois, segundo o Dicionário Aurélio (2010, n.p.), empoderar significa “dar autoridade legal ou dar poder a; dar poder a (alguém), especialmente o de realizar tarefas, atividades, sem precisar da permissão de terceiros”.

Para o professor ter autonomia para realizar atividades e planejar suas aulas, a formação inicial e continuada de professores deve primar pela reflexão e análise crítica das ações didáticas, portanto, um movimento oposto à perspectiva de treinamento e recrutamento que se associa modelagens de comportamentos a serem seguidos.

Ainda em 2015, em 04 de novembro, em Paris, foi adotado por 184 países membros da UNESCO o “Marco de ação da Educação 2030” desenvolvido e guiado pelo Comitê Diretivo da Educação Para Todos (EPT), juntamente com agências da ONU, agências multilaterais e organizações da sociedade civil interessadas na temática da educação em diferentes contextos mundiais. “O Marco de Ação aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso

firmado em Incheon” (UNESCO, 2015b, p. 23). Dessa forma, orienta e mobiliza os países a partir de metas e estratégias em torno do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para atingir os desafios propostos para a educação em 2030.

De acordo com o documento, para que se tenha uma educação de qualidade e uma aprendizagem eficiente para todos é preciso métodos e conteúdos relevantes,

[...] que atendam às necessidades de todos os alunos, **com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos**, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em tecnologias da informação e comunicação (TIC) apropriadas (UNESCO, 2016, p.30, grifos nossos).

Observamos, entre outros fatores para a garantia de uma educação de qualidade, o destaque que o documento atribui ao papel do professor. A formação inicial e continuada contribui para que este profissional se torne “qualificado, treinado, motivado e bem pago”. Porém, o documento não apresenta explicitamente suas concepções, deixando subentendido o que é qualificação e treinamento a partir das tecnologias de informação e comunicação.

Nesse sentido, podemos questionar: quais características devem ter esse profissional qualificado? O que isso pode significar do ponto de vista da formação? O que significa um professor motivado e bem pago? O professor treinado seria para aplicar as políticas públicas vinculadas à agenda internacional?

A elaboração de políticas educativas tanto em âmbito nacional como internacional, de acordo com Torres (2000), tem sido pensada por economistas ou por profissionais vinculados à educação que enfatizam mais a questão econômica ou sociológica. A autora afirma que

Boa parte de quem opina hoje o que tem ou não tem de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide [...]. Poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar. Poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas. A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de políticas educativas termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores (TORRES, 2000, p. 139).

Percebemos, assim, que os professores e outros profissionais da educação que vivenciam os desafios enfrentados no cotidiano escolar são privados de condições adequadas para o desenvolvimento de sua autonomia e tratados como técnicos, não tendo oportunidades de participação na elaboração dessas políticas, cabendo a eles apenas a função de assimilá-las e executá-las, embora, os documentos afirmem o oposto.

De acordo com Giroux (1997), os professores são reduzidos ao *status* de “técnicos de alto nível cumprindo as regras elaboradas por especialistas distantes do chão da escola. A incorporação da formação de professores nos discursos internacionais é muito pautada pela visão de professor insumo, como se este fosse comparado a outros elementos materiais necessários à escola.

Para Giroux (1997), as reformas ignoram a inteligência, experiência e julgamento dos professores, o que o autor afirma contribuir para a “*proletarização do trabalho docente*”. Na contramão dessa perspectiva, defendemos a concepção de Giroux (1997) que encara o professor como “*intelectual transformador*”, cuja categoria considera que o professor deve se apropriar de uma base teórica para analisar a atividade docente, ou seja, um trabalho intelectual.

A agenda 2030 enfatiza a importância de uma boa formação para o professor, no entanto, no documento firmado em Paris, associa-se formação ao “[...] treinamento de professores em educação inclusiva e de políticas linguísticas para combater a exclusão” (UNESCO, 2016, p. 32).

O documento refere-se ainda à necessidade de incluir mudanças na estrutura das instituições e nas abordagens, nos conteúdos e no financiamento da educação, visando alcançar as crianças e jovens e adultos excluídos do sistema educacional. Assim, observamos a ênfase no “treinamento” do professor, que, por meio da formação continuada, aprenderá como desenvolver aulas “de qualidade” para combater a exclusão, sendo o exercício da reflexão sobre a prática mais uma vez ignorado.

O destaque para a importância de professores “bem treinados” (UNESCO, 2015, 2016) aparece nestes documentos como um item para garantir a implementação de políticas públicas e a regulamentação do ensino relacionado a diferentes metas e estratégias para atingir o ODS 4. Uma das estratégias propostas é

“promover a aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2016, p. 33), o que reforça a importância das pessoas terem direito e oportunidades de continuar aprendendo em qualquer fase da vida e em qualquer nível educacional com

[...] reconhecimento, validação e acreditação do conhecimento, de habilidades e de competências adquiridas por meio da educação não formal e informal. A educação ao longo da vida também inclui o acesso equitativo e mais abrangente a uma educação técnica e profissional de qualidade, assim como à educação superior e a à pesquisa, com a devida atenção à garantia da qualidade e relevância (UNESCO, 2016, p. 33).

Portanto, a partir desta perspectiva, a continuidade de aprendizagem do indivíduo ou a formação do indivíduo ultrapassa a escola e a formação continuada é reconhecida e valorizada de uma maneira mais ampla, considerando diferentes contextos não formalizados, o que é um risco para a educação, pois, abre brecha para o notório saber em substituição à formação de professores em espaços formais e com qualidade.

Vista desta forma, ao professor bastaria ser bem treinado para realizar as atividades solicitadas. De outro modo Giroux (1997), defende que o professor intelectual transformador deve inserir a escolarização na esfera política, portanto, não basta ser “treinado”. Os docentes deverão reconhecer o potencial da escola de promover mudanças, desenvolvendo um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem das possibilidades.

A meta 4.2 do ODS 04 consiste em “garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (UNESCO, 2016, p. 38). Destaca, assim, a necessidade de elaboração de políticas públicas, estratégias e planos de ação para a primeira infância, mas sem referir-se diretamente à formação de professores.

Em meio a diferentes citações da necessidade de professores qualificados para o bom resultado das políticas públicas, a meta 4.c do ODS 4 enfatiza que se deve:

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento,

especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, 2016, p. 53).

Portanto, novamente há um destaque para a necessidade de professores qualificados para alcançar a qualidade da educação em países em desenvolvimento, pois, segundo o documento, “os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030” (UNESCO, 2016, p. 54), mas, não se faz referência à ausência de apoio ao desenvolvimento profissional contínuo de professores.

Dessa forma, o documento parte da premissa que “[...] sistemas educacionais bem-sucedidos, que garantem a qualidade e a equidade, concentram-se em contínuo de desenvolvimento profissional que apoia a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos próprios professores ao longo de suas carreiras” (UNESCO, 2016, p. 54).

Entretanto, embora faça referência ao desenvolvimento profissional, não se enfatiza e mobiliza o poder público a garantir as condições sob os quais este deva acontecer. Trata-se de noção genérica apoiada na dispersão retórica acerca de um conceito fundamental para o trabalho docente.

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional implica criar condições para que os professores possam:

[...] envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiado para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica. Contudo, nunca é demais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração (DAY, 2001, p. 87).

Talvez o maior desafio para os sistemas de ensino seja motivar o professor para que ele se envolva no processo de desenvolvimento profissional e crie o hábito de realizar diferentes tipos de reflexão durante sua carreira, ação esta que contraria a concepção de “treinamento” e “empoderamento” proposta pela Declaração de Incheon.

Akkari (2017), fazendo uma síntese das principais orientações da agenda 2030, conclui que elas podem ser divididas em três paradigmas, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Agenda 2030: um consenso “suave” articulando paradigmas contraditórios

Paradigma Humanista UNESCO	Paradigma Intermediário UNESCO, OCDE, Banco Mundial	Paradigma Instrumental/neoliberal OCDE, Banco Mundial
Orientação 1: Educação inclusiva e equitativa	Orientação 4: Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Mundial (ECM)	Orientação 3: Educação de Qualidade
Orientação 2: Extensão da duração da escolarização	Orientação 5: Aprendizagem ao longo da vida	
Orientação 6: Educação nas zonas de conflitos		

Fonte: Akkari (2017).

De acordo com Akkari (2017), é possível constatar uma convergência ideológica nas diferentes orientações da agenda 2030, pois é perceptível:

[...] um consenso frágil ou um denominador comum em que os países e as organizações internacionais podem construir suas estratégias e políticas educacionais. Por exemplo, quando a Agenda afirma que a educação é um bem público e recorda a responsabilidade do Estado. Ao mesmo tempo, ela não faz comentários sobre o financiamento público do setor privado ou sobre o controle e a regulação necessária do último (AKKARI, 2017, p. 948).

A Declaração de Incheon, portanto, apresenta orientações que não estão vinculadas à necessidade de financiamento por parte dos países, o que deve ser tomado como obrigação do Estado.

Após leitura dos documentos publicados em âmbito internacional, observamos que ao tratar da formação continuada não são feitas referências diretas aos profissionais da educação e, quando se faz, menciona-se o professor. Neste sentido, inferimos que a concepção de formação apresentada nos documentos ainda pouco considera o desenvolvimento profissional como decorrência do trabalho pedagógico coletivo. Quando as referências são feitas ao desenvolvimento profissional são quase sempre na direção da responsabilização pelos resultados.

Os documentos internacionais são amplamente acessados em diferentes países e poderiam, se fossem elaborados em outra perspectiva, trazer grandes mudanças na educação. No entanto, da forma como são propostos, acabam engessando as políticas públicas das nações.

1.2.2 No contexto nacional

Os documentos internacionais citados anteriormente reverberaram em diferentes partes do mundo. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), aborda questões referentes à formação continuada e fomenta ações de formação a partir do plano legal. De acordo com o artigo 62 da LDB, parágrafo primeiro, “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, 1996, p. 42).

Assim, a exigência legal induz iniciativas de inúmeros setores, ligados à educação, da rede pública federal, estadual ou municipal, para desenvolver ações de formação para professores, o que tantos anos após a aprovação da lei ainda é desafiador num país extenso e heterogêneo como o Brasil.

Oliveira (2016) destaca que

[...] em muitos municípios, as políticas desenvolvidas em âmbito nacional são as únicas ações de formação continuada a que os professores têm acesso, por falta de estrutura física da rede ou, ainda, escassez de formadores capacitados para desenvolver a formação (OLIVEIRA, 2016, p. 51).

Portanto, além das condições econômicas, há também as condições técnicas ausentes em alguns estados e municípios que afetam diretamente a formação continuada dos professores e, na ausência de políticas específicas e próximas das demandas locais, as políticas de formação continuada do Ministério de Educação (MEC) acabam tendo grande impacto no trabalho dos professores lotados nas secretarias municipais e estaduais.

Segundo Gatti (2008), nos últimos anos do século XX a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. A LDB, em seu art. 62, parágrafo único, garante aos trabalhadores da educação com curso técnico ou ensino superior a formação continuada “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena, ou tecnológica de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 43).

Essa formação em âmbito escolar pode ser proporcionada ao corpo docente e aos funcionários da escola por meio da gestão escolar, com destaque para os coordenadores pedagógicos. No entanto, para que o CP possa assumir com êxito essa tarefa, o poder público tem a responsabilidade de garantir as ações de formação a estes que serão os formadores locais.

No que se refere à formação de profissionais da educação, o art. 64 da LDB delibera ainda que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 43).

É importante dizer que embora considerado profissional da educação, não há referência legal explícita para a coordenação pedagógica no texto da LDB (9394/96). Tendo em vista que este é um profissional da educação que realiza importantes ações relacionadas à formação dos professores e ao acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar, o CP tem direito, assim como os demais profissionais citados no art. 64, à formação prevista legalmente.

Nem sempre um CP, mesmo com muitos anos de experiência como docente consegue orientar e organizar o trabalho pedagógico junto a seus pares sem ter tido acesso à formação específica para o exercício da função, a qual demanda, além do conhecimento sobre a docência, outras habilidades, tais como: realizar leituras voltadas aos temas de trabalho, dedicar-se à sua formação, ter um bom relacionamento com a comunidade escolar, ter capacidade de liderança, entre outros. Neste sentido a formação demanda conhecimentos específicos obtidos, por um lado, por ações institucionalizadas e, por outro, por um movimento processual e individual.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014, tornou-se referência para a elaboração das políticas públicas na educação brasileira, visto que os planos estaduais e municipais de educação devem ser elaborados em consonância a este documento, conforme definido pela LDB/1996.

O PNE (2014-2024) está organizado em metas e estratégias que visam a

melhoria da educação brasileira e determina que ações estabelecidas devem ser mensuradas a partir de estudos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cada dois anos, com informações organizadas e consolidadas pelos entes federados, o que permite um melhor acompanhamento do plano.

A formação continuada de professores aparece nas estratégias para atingir os objetivos das metas 01, 04, 05, 07, 10 e 15¹⁴. Entre as diretrizes para a valorização da educação (metas 15 a 18), o tema formação continuada ganha destaque na meta 16 que propõe:

[...] 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, p. 275).

A formação continuada tem uma importante função para atender as demandas dos sistemas de ensino. Para a materialização da meta, o PNE indica a necessidade de que cada ente federado identifique suas demandas, a fim de planejar e promover a oferta da formação continuada em regime de colaboração com as instituições públicas.

Para isso, os estados e municípios deverão estar atentos aos indicadores do

¹⁴ **Meta 01** - universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 04 - universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Meta 5 - alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental;
Meta 7 - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;
Meta 10 - oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional;
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 no 9.394, 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 (BRASIL, 2014).

censo escolar do INEP que desencadeará o debate no que se refere aos indicadores mais adequados para acompanhar as metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024), devendo publicar, a cada dois anos, estudos que permitam a avaliação do cumprimento do que foi estabelecido.

Conforme o “Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2020), a avaliação do alcance das metas é realizada a partir das seguintes referências:

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c), Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic), Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) e Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Censo Escolar da Educação Básica e Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do Inep; Sistema de Informações Georreferenciadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (GeoCapes); Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi) do Tesouro Gerencial (STN); Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Finanças do Brasil (Finbra) do STN; Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO) das Secretarias de Estado da Fazenda: Alagoas, Distrito Federal, Minas Gerais, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte; Relatórios de Acompanhamento da Gratuidade (Senai, Senac, Sesi, Sesc); Demonstrativo dos Gastos Tributários Bases Efetivas da Receita Federal Brasileira; Terceiro Orçamento de Subsídios da União: Relatório de Benefícios Tributários, Financeiros e Creditícios de 2003 a 2018 da Secap (BRASIL, 2020, p.11).

Portanto, observamos a possibilidade de utilização de muitos dados para o acompanhamento do PNE (2014-2024). O referido relatório (BRASIL, 2020), no que se refere à Meta 16¹⁵, aponta dois indicadores: percentual de professores da educação básica com pós-graduação *latu sensu ou stricto sensu*¹⁶; e percentual de

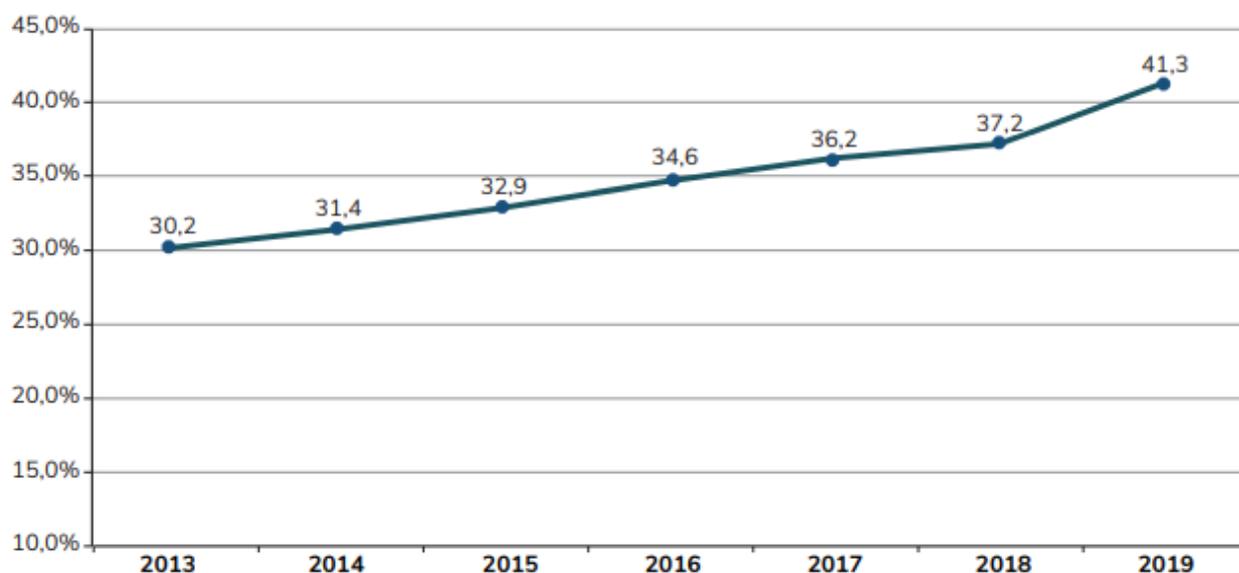
¹⁵ “Formar em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades e contextualizações dos sistemas de ensino”.

¹⁶ As pós-graduações *latu sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

professores que realizaram cursos de formação continuada (BRASIL, 2020, p. 333).

O Gráfico 1 apresenta o percentual de professores da educação básica que possuem nível de formação em pós-graduação de acordo com o relatório (BRASIL, 2020).

Gráfico 1 – Percentual de professores da educação com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* – Brasil, 2013-2019

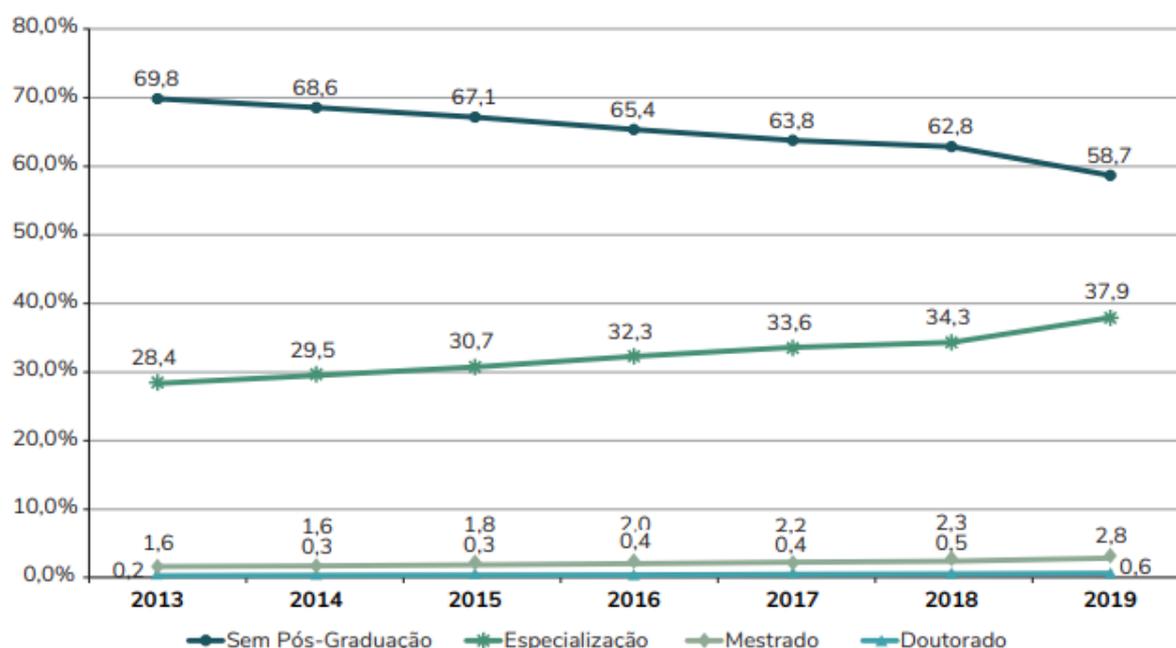


Fonte: Brasil (2020, p. 335).

Os dados apontam que de 2013 a 2019 houve um crescimento considerado pequeno, 11,3%, no percentual de professores com pós-graduação. Para alcançar a meta de 50% dos professores com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* ainda faltam 8,7%.

No Gráfico 2, a seguir, apresentamos o percentual de professores com pós-graduação por modalidade.

Gráfico 2 – Percentual de professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* por modalidade de pós-graduação – Brasil, 2013-2019



Fonte: Brasil (2020, p. 336).

O percentual de professores sem pós-graduação é de 58,7%, enquanto 37,9 % se referem aos professores que possuem pós-graduação *lato sensu*. Como podemos observar no gráfico 2, 95% dos professores com pós-graduação têm apenas a especialização. Os dados apontam que houve um crescimento quase imperceptível da pós-graduação na modalidade *stricto sensu* em relação à especialização *lato sensu*, de 2013 a 2019.

Esses dados propiciam várias indagações: os professores das escolas brasileiras não têm interesse em se tornar mestres e doutores ou esses programas não são acessíveis a muitos? Quais incentivos as redes e sistemas de ensino do Brasil oferecem aos professores para eles se tornarem mestres ou doutores na área da educação ou ensino? São disponibilizadas carga horária de trabalho para formação continuada na constituição da jornada docente?

Essas questões nos fazem questionar se estão sendo de fato colocadas em ação estratégias do PNE relacionadas à Meta 16, tais como: oferta de bolsas de estudos, consolidação de programas de pós-graduação e pesquisa e investimentos em recursos e infraestrutura para políticas de formação continuada de professores, que são condições fundamentais para a formação docente.

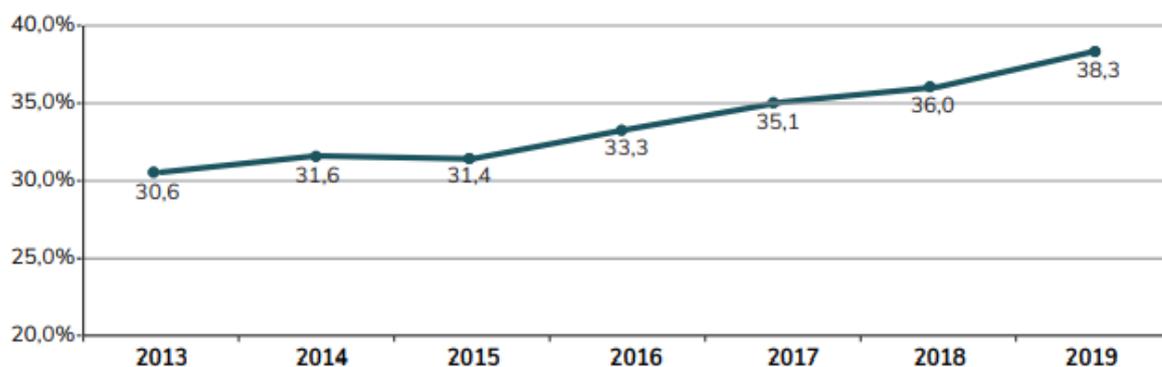
De acordo com o relatório de monitoramento do PNE (BRASIL, 2020), o Centro-

Oeste é a segunda região com maior percentual de professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, com 46,3%. Especificamente no estado de Mato Grosso do Sul, há 48,1% de professores com pós-graduação. A região Sul possui o maior número (61,6%) de professores com pós-graduação, enquanto a região Norte possui o menor percentual (31,8%). Deste modo, observamos uma elevada desigualdade regional.

Em relação ao segundo indicador, “Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada” (BRASIL, 2020, p. 340), o Gráfico 3 demonstra os dados apresentados pelo Censo da Educação Básica.

Ressaltamos que esses dados se referem somente aos professores em regência de classe que participam de ações de formação continuada sobre diferentes temas em educação em cursos de carga horária mínima de 80 horas.

Gráfico 3 – Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – Brasil, 2013-2019



Fonte: Brasil (2020, p. 341).

Os dados apontam um pequeno crescimento de 7,7% na porcentagem de professores que participaram de cursos de formação continuada de 2012 a 2017.

Em valores absolutos, em 2019, esse percentual de 38% corresponde a 865.840 professores (de um total de 2.259.309). Assim, para o atingimento da meta, quase um milhão e quatrocentos mil (1.393.469) professores teriam ainda que realizar essa formação até o final do período do Plano. Considerando-se que o objetivo é abranger 100% dos profissionais da educação básica, e não apenas os professores, fica evidente a dificuldade para que a meta seja alcançada até 2024 (BRASIL, 2020, p. 341).

Assim, considerando que o percentual máximo de professores que participam

da formação continuada no Brasil ainda é 38,3 %, há um desafio para os entes federados atingirem a meta de 100% dos professores até 2024, como previsto.

O relatório deixa claro que esses dados são apenas dos professores, ou seja, a formação continuada da coordenação pedagógica e outros profissionais da educação nem estão sendo monitoradas. Dessa maneira, como mensurar globalmente o desenvolvimento desta meta?

Chama atenção também que esse indicador, além de baixo, refere-se à formação continuada de curta duração. Destacamos, ainda, que os dados apresentados no referido relatório de monitoramento não confirmam se há participação dos docentes no desenvolvimento dessas ações de formação, ou se os problemas do contexto escolar do grupo são levados em conta nos conteúdos de formação.

O fato de ter sido considerado como indicadores de “Formação continuada”, a participação dos professores em pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) e em cursos com mais de 80 horas em área distintas nos dão indicativos de que a concepção subjacente ao relatório do INEP (2020) é a de uma formação externa ao ambiente escolar, não se considerando aí ações mais orgânicas realizadas no lócus de trabalho.

Vale destacar, nesse contexto, a pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André (2011, p. 20-21) em 5 secretarias estaduais de educação e 10 secretarias municipais de educação distribuídas pelo país, que sinaliza como as políticas de formação vêm sendo implementadas a nível estadual e municipal e, que no grupo investigado (formado por municípios com mais de 150 mil habitantes), há um plano de formação com objetivos bem definidos e sistema de avaliação, apresentando ações como oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, realizados presencialmente ou à distância. Em relação à concepção de formação presente nessas ações, as autoras apontam:

Pode-se dizer que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva [...]. Porém, já se percebe movimento em várias secretarias, para incluir mais docentes nas discussões sobre as formações e a sua realização, buscando contemplar as questões diretas da escola e da sala de aula tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 198).

Da mesma forma como ocorre em relação ao ensino nas salas de aulas,

percebemos a forte influência da concepção de formação como transmissão de conhecimento, ou seja, uma perspectiva ainda tradicional. O desafio, nesse sentido, é pensar as atividades formativas dos docentes a partir de diretrizes abertas ao diálogo e relacionadas aos problemas vivenciados no cotidiano escolar, aproximando-se das concepções apresentadas nos estudos acadêmicos, como as trazidas no início desta Seção.

Em 1º julho de 2015, foi instituída a Resolução nº 2, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as “Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, com o objetivo de articulação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. A Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015) aborda alguns princípios a serem priorizados na elaboração de políticas públicas, programas e projetos que normatizam a formação inicial e continuada no Brasil:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) gestão democrática;
- f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

Estes importantes princípios, baseados numa visão ampla acerca da formação, deveriam ser contemplados pelas redes e sistema de ensino. Observamos que a Resolução atrela formação à valorização profissional, além de atribuir importância semelhante à formação inicial e continuada do profissional do magistério da educação básica, considerados, de acordo com o parágrafo 4º do art. 3 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 como:

[...] aqueles que exercem atividade de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares da educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação [...] e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 4).

Há um avanço na Resolução CNE/CP nº 2 em relação às leis anteriores, ampliando-se o direito à formação continuada aos professores e aos gestores

alocados nas secretarias de educação, assim como aos diretores e coordenadores das instituições escolares. O art. 16 da Resolução também apresenta incremento nas atividades que podem ser desenvolvidas, ressaltando-se a dimensão coletiva da formação:

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

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação continuada pode ser desenvolvida em diferentes formatos, tendo como objetivo a reflexão sobre a prática e o aperfeiçoamento pedagógico, a partir de uma concepção de desenvolvimento profissional que considera:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
 II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
 III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática.
 IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 14).

O termo “formação continuada”, que para Marin (1995) representa uma visão ampla e que envolve a reflexão sobre a prática profissional, considerando aspectos técnicos, pedagógicos, sociais e políticos, é claramente assumido pela Resolução CNE/CP nº2/2015, indicando que embora tenha havido influência da Declaração de Incheon, também houve a marca de uma concepção mais progressista. Nesta Resolução nº 2/2015, afirma-se que a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
 II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de

20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015, p. 14).

De alguma forma, a Resolução nº 2 /2015 procurou dar ordem à ampla gama de ações denominadas de formação continuada, procurando normatizar o que vinha sendo fomentado desde a LDB (9.394/96).

Observamos que mesmo que as possibilidades apresentem variação em seu formato, indo desde cursos mais estruturados, com carga horária e local de realização distintos, passando por atividades realizadas em instituições externas ou nas escolas, há consonância com a proposta de formação continuada proposta por Marin (1995), na qual o conhecimento deve ser colocado no centro da formação, possibilitando que os profissionais da educação sejam produtores de conhecimento. Embora haja menção apenas uma vez, mas de forma explícita, a Resolução reconhece a concepção de desenvolvimento profissional docente como estruturante nas ações de formação.

Em 20 de dezembro de 2019, o MEC publicou a Resolução nº 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), revogando a resolução anterior. O documento tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Básica) instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 e o objetivo é que as diretrizes sejam implementadas em todas as modalidades dos cursos e programas propostos para a formação docente no Brasil. Portanto, são

documentos que interferem na formação do professor, na formação do coordenador e na formulação de políticas públicas alinhadas a documentos internacionais.

Entre as competências gerais da BNC – Formação para a formação inicial de professores da educação básica, destacamos:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2019, p. 15).

A formação continuada ao longo da vida profissional encontra-se articulada ao projeto de vida individual e será reconhecida como uma importante etapa desde o início da formação inicial nas licenciaturas dos cursos superiores das instituições brasileiras, o que é bem distinto da retórica da Resolução nº 2 /2015, que apresenta como foco a coletividade e a escola, além da responsabilidade institucional pela formação.

A BNC organiza-se em competências específicas que foram organizadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A dimensão “engajamento profissional” apresenta como competência “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 2). As habilidades propostas para esta competência são:

- I- Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação;
- II- Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes;
- III- Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.
- IV- Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

V- Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2019, p. 3).

Portanto, as habilidades relacionadas ao compromisso moral e ético dos professores com o desenvolvimento próprio e com o desenvolvimento do estudante e os demais setores da comunidade escolar deve estar presente na formação inicial para fundamentar as ações dos licenciandos.

Há uma diferença significativa entre as duas Diretrizes, pois, enquanto a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 defende um desenvolvimento profissional docente mais focado na escola e no trabalho coletivo, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, propõe um projeto de vida para o professor, ou seja, transfere para o professor individualmente toda a responsabilidade pela formação, fazendo dela uma escolha individual. E, a Resolução de 2015 considerava o contexto de trabalho e articulava formação à valorização docente, com uma formação mais reflexiva e crítica, a atual normativa deixa implícito que a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional é do indivíduo e não tem vínculo com o contexto social, daí a apelar para o compromisso moral e ético.

No que se refere à formação continuada de professores da educação básica, os princípios relevantes são:

[...] VI- a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural (BRASIL, 2019, p. 4).

A formação continuada deve estar articulada aos objetivos e princípios da formação inicial e, portanto, de acordo com a BNCC da educação básica. A formação

continuada proposta neste documento está alinhada à concepção de desenvolvimento profissional proposta na Declaração de Incheon.

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020) e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação continuada de Professores a qual “deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas de formação continuada destinados à professores da educação básica” (BRASIL, 2020).

Este documento tem como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)¹⁷ e a BNC – Formação (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019). Portanto, assim, como a BNC – Formação, as Diretrizes estão organizadas a partir das três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A formação continuada de professores da educação básica, na perspectiva apresentada na Resolução nº1 (BRASIL, 2020) é identificada como:

[...] componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL 2020, p. 2).

Esta resolução estabelece que formação continuada de professores da educação básica é “de competência dos sistemas de ensino da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC – Formação” [...] (BRASIL, 2020, p. 3), e deve reconhecer e priorizar a complexidade da prática social, utilizando o termo qualificação em consonância com a Declaração de Incheon – Educação 2030 (UNESCO, 2015).

São fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da educação básica, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação

¹⁷ É um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais para o ensino ao longo da educação básica no Brasil. Este documento influencia a elaboração de outras políticas públicas educacionais como exemplo, políticas para a formação inicial e formação continuada de professores, programa nacional de livro didático (PNLD).

inicial de professores:

I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;

II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, [...];

IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e **monitorar o processo de aprendizagem** por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de **monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos**, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a **aferição de resultado**, além das necessárias correções de percurso;

VII - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de **sucesso e eficácia escolar** para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de

políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar (BRASIL, 2020, p. 4 - grifos nossos).

Observamos nos fundamentos pedagógicos propostos na Resolução que o destaque ao ambiente escolar na formação continuada dos professores está vinculado aos conteúdos propostos e à avaliação, estando diretamente relacionado a dimensão prática do cotidiano escolar, embora afirme-se a importância da pesquisa.

Dos nove fundamentos pedagógicos apresentados, apenas o “V” destaca a atualização permanente relacionada a produções e evidências científicas e o “IX” cita a necessidade do fortalecimento da interdependência entre ensino e pesquisa. Ou seja, propõe-se uma formação continuada que prioriza a dimensão da prática pedagógica dissociada do conhecimento teórico-científico com destaque ao monitoramento de aprendizagens, implementação de políticas e monitoramento de resultados.

As equipes pedagógicas foram citadas no que refere às necessidades das evidências científicas considerarem os determinantes que impactam na aprendizagem dos alunos e das próprias equipes; na construção e consolidação de uma cultura institucionalizada de “sucesso e eficácia” e no desenvolvimento pessoal e profissional integral. Portanto, o CP não foi citado diretamente nesta resolução, mas como faz parte da equipe pedagógica escolar, acreditamos estar contemplado no que se refere a ser um possível público-alvo para a formação com os fundamentos citados anteriormente.

No parágrafo único do art. 6º da Resolução nº 1/2020, é citado que “como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a **cooperação horizontal entre diferentes escolas**, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, [...]” (BRASIL, 2020, p.05, grifos nossos), o que pode possibilitar uma parceria entre diferentes instituições para articular a formação continuada dos professores das mesmas áreas de conhecimento ou que atuem com as mesmas turmas. E para que tenha “eficácia e impacto positivo” na prática docente, a formação continuada deve atender as seguintes características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p.5).

No que se refere à responsabilidade de oferecer os cursos ou programas de formação continuada (incluindo atualização, extensão, aperfeiçoamento com o mínimo de 40 horas ou pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*), estes podem ser realizados por IES, por organizações especializadas ou por órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino.

É importante destacar, que as Diretrizes sugerem que os cursos ou programas devam ser articulados às necessidades das unidades e redes de ensino (lembrando que a partir do que é estabelecido como eficácia) e, dessa forma, devem considerar as instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes:

Para garantir a articulação entre diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre Ensino Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2020, p. 6).

O coordenador pedagógico, como principal formador na escola não é citado no documento. É importante que os professores participem de maneira ativa da execução de políticas de formação continuada, conforme propõe esta política. Neste sentido, o professor experiente, participando do corpo docente, poderá contribuir para o diálogo referente a questões práticas da sala de aula, poderá socializar os saberes da experiência que para Tardiff (2002) são adquiridos por meio da prática cotidiana da profissão docente.

De acordo com Nóvoa (2009), uma das propostas que devem inspirar os programas de formação de professores é “passar por *dentro* da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 25).

No entanto, é necessário que o coordenador pedagógico participe desse grupo, para que possa articular esta formação à formação continuada em serviço na instituição escolar (conforme prevê o artigo 14º desta resolução), de forma a reverberar nas práticas coletivas em função dos objetivos da escola. Porém, este

profissional não é mencionado diretamente na Diretriz, mesmo quando ela trata diretamente da formação ao longo da vida, em seu capítulo IV:

Art. 11 As políticas para a Formação ao **Longo da Vida**, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A formação continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao **longo da vida** profissional e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de **um formador experiente** (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (BRASIL, 2020, p. 6, grifos nossos).

A fim de sistematizar e discutir as aproximações e distanciamentos entre os documentos internacionais e nacionais analisados no que se refere à formação continuada de professores, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Síntese sobre a formação continuada nos documentos em contextos nacionais e internacionais

Contexto internacional	Contexto Nacional
<p>Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Termo utilizado para formação continuada “<i>Capacitação Docente</i>”. - Recomenda priorizar investimento na capacitação em serviço por ser mais efetiva em termos de custo e não a formação inicial. 	<p>LDB 9394/1996</p> <ul style="list-style-type: none"> - Delibera a responsabilidade da União, Estados e municípios em promover a “<i>formação e a capacitação dos profissionais</i>” do magistério. - Garante a “<i>formação continuada</i>” no local de trabalho em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena, ou tecnológica de pós-graduação. - Não prevê formação continuada para a coordenação pedagógica
<p>Educação para todos: compromisso de Dakar (UNESCO, 2000).</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor deve ter acesso à formação, ao “<i>desenvolvimento e ao apoio profissional permanente</i>”. 	<p>PNE- 2014</p> <ul style="list-style-type: none"> - A “<i>formação continuada</i>” aparece como estratégia utilizadas para atingir diferentes objetivos e metas do PNE e desta forma atender as demandas dos sistemas de ensino.

(continua)

(continuação)

<p>Declaração de Incheon - Educação 2030 (UNESCO, 2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem humanista de educação. - Utiliza para formação continuada o termo “<i>treinamento</i>” e “<i>qualificação</i>” (o documento não deixa claro a concepção de professores bem treinados e qualificados) - Reconhece e valida o conhecimento adquirido por meio de educação formal e informal. - Ressalta o “<i>contínuo desenvolvimento profissional</i>” (contradizendo a concepção de treinamento, ou seja, convergência ideológica). 	<p>Resolução nº 2 CNE/CP2015.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É ampliado o direito a formação continuada aos professores e aqueles que exercem demais atividades pedagógicas, portanto, inclui a coordenação pedagógica. - A formação continuada deve valorizar a reflexão sobre a prática profissional e o aperfeiçoamento pedagógico a partir de uma concepção de desenvolvimento mais focado na escola e no trabalho coletivo. <p>Resolução nº 2 do CNE 2019</p> <ul style="list-style-type: none"> - A formação continuada deve ser ao longo da vida profissional articulada ao projeto de vida, ou seja, a uma escolha individual. <p>Resolução nº 1 do CNE 2020</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulada com a resolução nº2 de 2019; - Formação continuada oferecida através de cursos e programas devem ser articuladas com a formação em serviço, e ambas com o foco em questões práticas e necessidades relacionadas ao cotidiano escolar.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa
Organização: A autora.

Observamos que a alteração nas concepções utilizadas para a formação continuada nos documentos internacionais se aproxima dos termos subjacentes utilizados nos documentos brasileiros nos períodos históricos correspondentes.

Destacamos, após a análise dos marcos legais, a ausência da menção direta ao CP ou equivalente à função nos documentos internacionais, visto que estes são referência para a elaboração de normas e regulações em diferentes países e, portanto, deveriam considerar essa importante figura profissional que acompanha o processo pedagógico nas instituições escolares.

Nos documentos brasileiros, observamos, ao longo dos anos, uma alteração na concepção de formação continuada utilizadas nos diferentes documentos. No próximo tópico, buscaremos compreender as concepções de formação continuada dispostas nos documentos do sistema municipal de ensino, tentando verificar aproximações e distanciamentos em relação à legislação superior e aos documentos orientadores.

1.3.3 No contexto local

No contexto do município de Paranaíba-MS, buscamos compreender como as diretrizes para formação continuada se articulam às definições políticas do contexto nacional e internacional. O principal documento analisado foi a Lei Complementar nº 51¹⁸, de 09 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério.

De acordo com o art. 2º, essa lei se aplica aos profissionais de ensino, incluindo-se aí explicitamente os coordenadores da educação básica:

[...] que exercem atividades de docência nas unidades escolares municipais e profissionais de educação que oferecem apoio pedagógico direto às atividades de ensino, incluídas as de administração, planejamento, inspeção, supervisão e coordenação da educação básica (PARANAÍBA, 2011, p. 01).

A Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, conforme o art. 54 da Lei Complementar nº 51/2011, deverá oferecer “[...] programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização em serviço” (PARANAÍBA, 2011, p. 18), com a finalidade de desenvolvimento profissional, os programas ainda poderão:

Parágrafo 1º [...] ser desenvolvidos em parcerias com instituições que mantenham atividades na área da educação.

Parágrafo 2º Deverão levar em consideração as prioridades das áreas curriculares, a situação funcional dos professores e a utilização de metodologias diversificadas, inclusive as que utilizam recursos de educação à distância (PARANAÍBA, 2011, p.18).

Apesar de o documento do sistema municipal de ensino citar as ações que devem ser oferecidas, apoia-se nos termos utilizados *atualização*, *capacitação* e *aperfeiçoamento* que, como já problematizados no presente estudo, referem-se a concepções mais tradicionais de formação docente.

De acordo com Marin (1995, p. 14), o termo “*atualização*”, no meio educacional, remete à “[...] proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas

¹⁸ Não há evidências, por meio de registros, de como essa lei foi elaborada, se houve participação dos profissionais do magistério ou apenas da gestão municipal. Desde 2011 foram elaboradas muitas emendas a essa lei, o que é forte indicativo de que é uma legislação que merece ser reelaborada.

do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.” Já os termos *capacitação* e *aperfeiçoamento* relacionam-se, respectivamente, a “tornar [alguém] capaz, convencer” e “tornar [algo ou alguém] *perfeito*”.

Para a autora, as ações que visam o desenvolvimento profissional dos professores devem caminhar exatamente no sentido oposto ao convencimento ou persuasão, pois os docentes devem conhecer as ideias, analisá-las e/ou criticá-las, e não serem persuadidos ou convencidos a colocá-las em prática de forma mecânica e acrítica. No caso do aperfeiçoamento, há algumas condutas que não precisam ser somente aperfeiçoadas, mas superadas ou substituídas. Para identificá-las, é necessário investir na ampliação do conhecimento apoiado em teorias que ajudem a entender e debater as situações-problema encontradas no cotidiano das escolas, assim como a compreender os processos de aprendizado docente.

Portanto, esses termos não se aproximam do modelo de formação continuada que defendemos neste estudo, o qual valoriza além do conhecimento teórico, a contextualização dos problemas relacionados à instituição escolar em que o professor trabalha e a reflexão sistemática dos professores sobre as diferentes questões políticas, sociais ou de aprendizagem que envolve o ensino.

Deste modo vale questionar até que ponto as terminologias adotadas na legislação correspondem às ações realizadas? Será que as terminologias adotadas podem indicar a não observância por parte das redes ou sistemas de ensino sobre os sentidos que elas carregam do ponto de vista conceitual?

A Lei Complementar nº 51/2011, no inciso IX do art. 55, também prevê que, no desempenho de suas atividades, os profissionais igualmente têm o dever de “[...] buscar o seu constante aperfeiçoamento profissional, através de participação em cursos, reuniões, seminário, sem prejuízo de suas funções [...]” (PARANAÍBA, 2011, p. 19), o que direciona a responsabilidade pela busca de formação pelo próprio profissional, mas, também, destacamos a obrigação e a responsabilidade que o poder público deve ter no oferecimento direto ou indireto dessas ações de formação continuada ao professor. Seguindo-se ao dever estão alguns direitos previstos aos profissionais da educação nos incisos I e II do art. 56 da Lei complementar nº 51/2011:

- I- Ter ao alcance informação educacionais, bibliográficas e outros recursos para a melhoria do desempenho profissional e ampliação de seus conhecimentos;
- II – ter assegurada, mediante prévia consulta e autorização da

Secretaria de Educação, Cultura e Desporto a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização que visem à melhoria de seu desempenho e aprimoramento eficiente do processo educacional;[...] (PARANAÍBA, 2011, p. 20).

Observamos, dessa forma, que o poder público também tem deveres relacionados à formação profissional e individual e para isso deve garantir ao profissional do magistério algumas condições. Isso consiste em uma conquista importante do magistério, já que muitas vezes é necessário buscar a formação continuada em setores particulares. No entanto, é importante destacar que o profissional do magistério somente terá a oportunidade de frequentar os cursos “[...] mediante prévia consulta e autorização da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto” (PARANAÍBA, 2011, p. 20), ou seja, se for de interesse da gestão, e aí se coloca certa insegurança em relação à garantia dessa condição.

O art. 62 da Lei Complementar nº 51/2011 ainda assegura para até 5% dos professores efetivos em exercício no cargo, integrantes do magistério do sistema municipal de ensino, o direito ao afastamento com remuneração para estudos *stricto-sensu* na área da educação.

Quanto à progressão funcional, o professor e o coordenador pedagógico com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* têm direito a uma gratificação salarial proporcional ao nível do curso, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Progressão Funcional. Cargos Efetivos - Salário Base Inicial + Percentual/Progressão em função da escolaridade

Cargo	Escolaridade	Curso	Progressão
Professor Nível I	Nível Médio	Magistério/ CEFAM	
Professor Nível II	Nível Superior	Graduação licenciatura plena	
Professor Nível III	Pós- Graduação	<i>Latos sensu</i> especialização	+7%
Professor Nível IV	Pós- Graduação	<i>stricto sensu</i> Mestrado	+14%
Professor Nível V	Pós- Graduação	<i>stricto sensu</i> Doutorado	+21%
Professor Coordenador Nível I		Graduação licenciatura plena	
Professor Coordenador Nível II	Pós- Graduação	<i>Lato sensu</i> especialização	+7%
Professor Coordenador Nível III	Pós- Graduação	<i>stricto sensu</i> Mestrado	+14%
Professor Coordenador Nível IV	Pós- Graduação	<i>stricto sensu</i> Doutorado	+21%

Fonte: Paranaíba, 2011

A possibilidade de afastamento para realização de estudos com renumeração, mesmo considerando o direito a 5% dos professores efetivos, a gratificação salarial por nível de estudos pode ser considerada um incentivo do poder público para que os professores do sistema municipal de ensino de Paranaíba busquem cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Desse ponto de vista, a formação de professores está vinculada à carreira e ao salário, compondo um conjunto de elementos voltado à valorização do magistério, conforme previsto no PNE (2014), e à suposta melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, embora assegurada na legislação municipal, a gratificação aos profissionais do magistério que concluem cursos de pós-graduação não tem sido acrescida à remuneração de forma automática, como era de se esperar nesta condição. O profissional protocola um pedido de mudança de nível e/ou progressão em função da escolaridade, mas cabe à prefeitura autorizar, o que não tem ocorrido. A prefeitura justifica falta de orçamento¹⁹ para pagamento da progressão por escolaridade. A única forma do profissional requerer seus direitos é mover uma ação judicial. Assim, o que deveria ser um incentivo e reconhecimento dos professores do sistema municipal de ensino para continuidade dos estudos, acaba sendo uma frustração e um desgaste pessoal.

Em 17 de junho de 2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovado por meio da Lei nº 2030/2015 (PARANAÍBA, 2015a) o Plano Municipal de Educação (PME), e com o Plano Estadual de Educação (PEE).

Seguindo a metodologia proposta nos Planos Nacionais de Educação e Planos Estaduais de Educação, a SEMED buscou parcerias com diversos seguimentos para a elaboração do PME envolvidos com a educação do município. É importante ressaltar que:

[...] este Plano Municipal de Educação não se restringe à rede municipal de ensino e sim é abrangente a todas as esferas educacionais no território do município de Paranaíba, estabelecendo metas e estratégias para todos os níveis e modalidade da educação nas diferentes redes, quer seja municipal, estadual ou privada. (PARANAÍBA, 2015a, p. 90).

Como consta no PME (PARANAÍBA, 2015a), por meio de decretos foram

¹⁹ Informação obtida na Secretaria Municipal de Administração de Paranaíba.

nomeadas comissões constituídas por representantes das escolas estaduais, escolas municipais, CEINFs, escolas privadas, instituição de ensino superior, conselhos municipais, sindicato dos trabalhadores em educação, promotoria pública, poder executivo e poder legislativo. Sob a coordenação da equipe técnica da SEMED, foram realizadas reuniões para a elaboração e discussão do documento, que, posteriormente foi encaminhado à Câmara de Vereadores para aprovação.

As metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Paranaíba referentes às diferentes esferas educacionais deverão ser cumpridas durante a vigência do plano, até 2025, e serão acompanhadas e monitoradas continuamente por meio de avaliação periódica realizada pela Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação/Paranaíba (CMMA-PME). Cabe ao gestor municipal adotar as medidas necessárias para cumprimento das metas a partir da implantação de políticas públicas elaboradas com base no PME.

Assim como nacionalmente, no município, a formação continuada de professores é apontada em algumas estratégias, visando atingir o objetivo em diversas metas (Apêndice C), quais sejam: Meta 01 (Educação Infantil), Meta 02 (Ensino Fundamental), Meta 03 (Ensino Médio), Meta 04 (Educação Especial), Meta 05 (alfabetização), Meta 07 (qualidade da educação), Meta 09 (alfabetização e analfabetismo), Meta 10 (EJA integrado a educação profissional) e Metas 15, 16, 17 e 18 (valorização dos profissionais do magistério).

Podemos observar que a formação continuada é considerada uma importante estratégia para atingir as metas do PME de Paranaíba, pois, das vinte metas presentes, quinze abordam a formação continuada, para a qual foram utilizadas diferentes nomenclaturas como: formação continuada, formação continuada em serviço, capacitação e aperfeiçoamento, o que demonstra contradições nas concepções subjacentes aos termos utilizados no documento, um consenso frágil para essa perspectiva de formação.

As metas 01 (Educação Infantil), 04 (Educação Especial), 07 (Qualidade na Educação), 15 e 16 (Valorização dos Profissionais do Magistério) asseguram estratégias referentes à formação continuada a todos os profissionais das instituições de ensino, valorizando desse modo os funcionários administrativos da instituição escolar na educação das crianças, jovens e adultos.

A Meta 07 (Qualidade de Educação) destaca ainda a necessidade de formar os

técnicos da secretaria municipal de educação e assegura a formação continuada dos profissionais da educação com temas específicos para atuar em ações preventivas junto aos estudantes, como “violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual” (PARANAÍBA, 2015, p. 96).

A educação a distância aparece como opção na oferta de formação continuada nas estratégias das metas 10 (EJA integrado a Educação Profissional), 15 e 16 (Valorização dos Profissionais do Magistério). A formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* deve ser garantida aos professores alfabetizadores (Meta 5) e aos profissionais da Educação Especial (Meta 4) em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) no município. Já a meta referente ao Ensino Superior (Meta 14) garante o apoio à criação de programas de pós-graduação nas IES do município. A estratégia utilizada na Meta 15 legaliza a criação de banco de cursos à distância em parceria com a União e o governo estadual. As outras metas, no entanto, não esclarecem quem vai oferecer a formação aos profissionais da educação.

A Meta 14 (Ensino Superior) e a Meta 18 (valorização do magistério) garantem a licença renumerada e incentivos salariais, com qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu* aos professores, conforme já consta no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Município (PARANAÍBA, 2011). No entanto, na análise situacional do município, no que se refere à valorização do profissional do magistério, o PME destaca os seguintes itens, entre outros, que precisam ser levados em consideração na elaboração de políticas públicas:

[...] baixo estímulo para formação em pós-graduação dos profissionais de educação básica, tanto com relação à dificuldade para afastamento, quanto ainda ao tempo para a validação da segunda pós-graduação e ao baixo incentivo salarial a ser incorporado (PARANAÍBA, 2015a, p. 130).

Desta forma, a gratificação garantida pela Lei complementar nº 51/2011 (PARANAÍBA, 2011) de 7% do salário para professores com especialização, 14% para professores com mestrado e 21% para professores com doutorado (conforme apresentada no Quadro 3) é considerada no próprio PME (2015) como um baixo incentivo para que os professores desse sistema de ensino busquem a pós-graduação.

A análise desses documentos que normatizam a formação continuada

apresenta dados que demonstram aponta importantes diretrizes relacionadas aos profissionais da educação com menção ao coordenador pedagógico no Plano de Carreira do Magistério Público de Paranaíba (Lei nº 51, 2011), diferentemente dos marcos legais nacionais. Este documento utiliza diferentes termos relacionados à formação continuada, em consonância com o movimento direcionador e normativo identificado no país e no exterior.

O termo “capacitação”, bastante presente nas referências municipais, está alinhado à LDB (9394/1996) e ainda com a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), no entanto, outros termos como “atualização” e “aperfeiçoamento” também foram citados no documento, o que demonstra que em municípios menores pode não haver atenção especial sobre as diferenças entre os termos e as concepções às quais eles estão relacionados.

Já o PME (2014) foi elaborado de forma alinhada ao PNE (BRASIL, 2014) e PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e, por isso, a formação continuada se destaca como uma importante estratégia para a melhoria da qualidade da educação, aparecendo em 75% das metas propostas sobre variados termos que ora se aproximam (capacitação e aperfeiçoamento) e ora se diferem (formação continuada, formação contínua, formação em serviço) da Lei nº 51 (PARANAÍBA, 2011).

Destacamos que a formação continuada no PME (PARANAÍBA, 2015) é destinada a diferentes grupos de profissionais, como: professores, monitores, diretores, técnicos da secretaria de educação, biblioteca, auxiliares de biblioteca, pessoal técnico, administrativos, constituindo um importante fator para o desenvolvimento coletivo dos profissionais da educação. Embora haja ausência de uma referência expressa à formação continuada do CP, assim como também foi verificado em documentos internacionais e brasileiros, especialmente os que antecederam a Resolução do CNE/CP nº2 de 1º de julho de 2015.

Voltando especificamente o olhar aos coordenadores pedagógicos desse município, analisaremos na seção seguinte alguns marcos legais e teóricos sobre este profissional que nas escolas ocupa-se, entre outras coisas, da organização pedagógica e da formação continuada dos professores.

2 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DOS MARCOS LEGAIS À PRÁTICA COTIDIANA

[...] tenho debruçado sobre o fazer pedagógico intrínseco à educação escolar do ensino fundamental e médio, entendendo-o como campo de estudos dos especialistas. Nesses estudos, tem-se destacado a complexidade dos fenômenos da aprendizagem, dos sistemas de organização administrativa do complexo escolar e das diferentes múltiplas formas de organização que apontam para a direção de uma escola na democratização do ensino. Nessa perspectiva, entendo que a teoria da educação, como reflexão sobre a prática, aponta para a importância dos profissionais denominados pedagogos atuarem num complexo chamado escola. Assim, a formação desses profissionais deve buscar responder aos reclamos da realidade escolar.

(Pimenta, 1998)

Nesta seção, inicialmente, serão apresentadas discussões teóricas sobre a atuação profissional da coordenação pedagógica, assim como as dificuldades e desafios vivenciados nas escolas.

Posteriormente, buscaremos compreender como a função do coordenador pedagógico está presente nos documentos normativos e nas instituições de ensino, e como este profissional está diretamente relacionado à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos professores.

2.1 O coordenador pedagógico: alguns aspectos fundamentais no trabalho

No que se refere à coordenação pedagógica, Pinto (2006) esclarece que nos diferentes estados e municípios brasileiros diversas denominações são utilizadas para designar o trabalho, como: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica, ainda que, segundo o autor, todas designem o trabalho de acompanhamento da ação pedagógica dos

professores. Da mesma forma, Fernandes (2011) esclarece que no contexto das reformas na rede estadual paulista entre 1996 e 2010, a denominação da função do coordenador pedagógico sofreu modificações:

Inicialmente, o docente era designado para o exercício da função de “**professor coordenador pedagógico**”, que, a partir da Resolução 35/2000, passou a ser denominado apenas “**professor coordenador**” (PC), excluindo-se um elemento central na identidade deste trabalho e no fortalecimento de sua profissionalização (FERNANDES, 2011, p. 458).

Para a autora, portanto, o termo pedagógico é intrínseco à função do coordenador, é o que caracteriza o seu trabalho, e não poderia ter sido retirado da nomenclatura que identifica esse profissional na referida rede de ensino. Outras redes de ensino, além de utilizarem outros nomes para essa função, elencam atribuições ao CP que podem descaracterizar o seu trabalho. “Sem essa marca de identidade (ainda que a função não apresente identidade e espaço de atuação muito definidos), a função pode coordenar qualquer coisa no interior das escolas, desviando sua atuação do foco principal” (FERNANDES, 2011, p. 458). A diversidade de nomenclatura e, também, de atribuições dificulta até mesmo o acúmulo de conhecimento sobre o tema.

A Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), realizou em 2010 uma pesquisa intitulada “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, sob a coordenação das professoras doutoras Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho Almeida e Vera Lúcia Trevisan Souza. A pesquisa teve o objetivo de identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre as potencialidades ou limitações do profissional que exerce a CP ou funções semelhantes.

O levantamento quantitativo envolveu 400 Coordenadores Pedagógicos (CPs) de 13 estados brasileiros e apontou a

[...] multiplicidade de atribuições que lhes são imputadas – atos de atribuição que se tornam, na maioria das vezes, atos de pertença. Assim é que os CPs de todas as regiões identificam como atribuições suas na escola (mudando apenas de ordem de priorização nas regiões e redes de ensino): atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação (SEEs/SMEs); atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências

que envolvem os alunos. Em algumas regiões, como é o caso da Centro-Oeste, aparecem: organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos, gerenciamento de conflitos na escola, organização de horários de provas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 256).

O coordenador pedagógico, de acordo com os resultados do referido estudo, tem encontrado crescente espaço nas instituições de ensino e desempenhado diversas funções (algumas não relacionadas ao trabalho pedagógico). Um ponto em comum entre as diferentes formas de organização das redes de ensino, porém, é a responsabilidade pela formação continuada dos professores que é atribuída a esse profissional.

Diante da complexidade das questões pedagógicas e estruturais das escolas públicas brasileiras, o CP tem fundamental atuação no acompanhamento pedagógico e na formação continuada em serviço dos professores, conforme discutem Placco, Souza e Almeida (2012), Domingues (2013) e Fernandes (2008, 2016), entre outros autores que pesquisam a coordenação pedagógica. Em seus estudos Placco, Souza e Almeida (2012) destacam que

[...] o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes é relacionada pelas autoras à possibilidade de melhoria da educação. Outra característica da formação continuada que tem se destacado tanto no campo político como no campo da pesquisa acadêmica é a ideia da formação centrada na escola, ou seja, da formação continuada em serviço, realizada no próprio ambiente escolar.

Como afirma Domingues (2014, p. 13), “[...] o espaço escolar pode e deve constituir-se em lugar de aprendizagem também para o professor, caracterizando-se como *locus* de formação”, pois é na sala de sala de aula que é colocada em prática a fundamentação teórica adquirida na formação inicial e em serviço. Portanto, a vivência da prática possibilita a reflexão a partir de dúvidas e impasses intrínsecos ao trabalho docente, o que torna essencial a formação na escola. Em relação à análise

documental, o discurso dos organismos internacionais e o presente na LDB/1996 se distanciam dessa concepção de formação centrada na escola como fundamento.

Domingues (2013) identifica o CP como um líder democrático na condução da formação centrada na escola

[...] o papel fundamental do trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva democrática e participativa, na organização e no acompanhamento da formação desenvolvida no espaço escolar, na análise constante das possibilidades e dos limites de autonomia e controle da equipe escolar sobre o trabalho pedagógico e os processos de formação, de modo que os docentes sintam-se capazes de enfrentar os desafios da educação como uma prática transformadora (DOMINGUES, 2013, p. 189).

A ação do CP em uma formação centrada na escola possibilita uma maior proximidade com o professor para, dessa forma, problematizar e ressignificar sua atuação profissional, mas, o sistema de ensino deve estruturar e dar condições ao coordenador pedagógico para desempenhar essa função.

Cunha e Prado (2012) defendem que “[...] a formação que acontece no interior da escola pode ser potencializada quando conta com o coordenador pedagógico enquanto mediador do trabalho docente coletivo” (CUNHA; PRADO, 2012, p. 39). Nesse sentido o trabalho realizado pelo CP pode fomentar novas relações entre os professores e o conhecimento, além de fortalecer o sentimento de coletividade no trabalho. De acordo com Nóvoa (1992),

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 2002, p. 64).

A formação continuada em serviço, sob essa ótica, proporciona o reconhecimento da escola como um espaço de formação que contribui para importantes reflexões entre professores e coordenadores pedagógicos sobre a ação docente, estimulando a investigação e inovação.

Outros relevantes elementos à discussão sobre os processos formativos que ocorrem no espaço escolar são apresentados por Fernandes (2008), se referem ao

papel do CP na implementação de reformas educacionais. Para a autora, os bons CPs

[...] recorrem a 'estratégias de enfrentamento', (re)ajustando as reformas para garantir a especificidade do trabalho da escola secundária e a permanência da cultura escolar. [...] Os bons PCs²⁰ "reajustam" as regras oriundas de determinações oficiais e operam mediante novas regulações que preservam e protegem a escola, eles não agem como técnicos que culpabilizam os professores, mas consideram os colegas igualmente sujeitos do trabalho educativo e apostam em ações de articulação do coletivo, cumprindo o papel histórico da coordenação pedagógica (FERNANDES, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica pauta-se num trabalho que considera o universo escolar na implementação das reformas educacionais, a fim de intervir, ajustar e mediar as condições necessárias para o desempenho profissional do professor e para o bom andamento do processo de ensino e de aprendizagem, sem desconsiderar, porém, o projeto pedagógico. Proporcionar momentos de reflexão sobre a implementação dessas políticas públicas articuladas ao contexto escolar também podem ser consideradas como ações de formação.

No entanto, Fernandes (2009) registra que as condições de trabalho são aspectos essenciais para o exercício satisfatório da função e que estas precisam ser consideradas na elaboração e implementação das políticas públicas. Entre as condições de trabalho necessárias para uma boa atuação da CP, a autora cita:

[...] a necessidade de uma estrutura física nas escolas que acolha o PCP²¹ e favoreça os encontros coletivos (pois em muitos lugares não há nem mesmo uma sala para o professor coordenador trabalhar), até as possibilidades de estudo e formação continuada, sem falar na remuneração e na redução da rotatividade docente, são muitas as exigências para evitar que a precariedade das condições de trabalho anule a importância da função [...] (FERNANDES, 2009, p. 12-13).

O coordenador pedagógico, assim como qualquer outro profissional da educação, necessita de condições básicas para desenvolver um trabalho de excelência. Além das condições diretamente ligadas à função do coordenador, a

²⁰ A sigla PCs é utilizada por Fernandes (2008) em sua pesquisa em referência aos professores coordenadores.

²¹ A sigla PCP - professor coordenador pedagógico - utilizada no texto publicado por Fernandes (2008) correspondia à denominação utilizada no estado de São Paulo até o ano de 1999, pois, segundo a autora, após a Resolução nº 35, publicada em 07 de abril de 2000, alterou-se a denominação para professor coordenador (PC).

rotatividade docente é fator que interfere no trabalho do CP, pois, apesar de ser um fator externo à função, mas, enquanto possibilidade legal de existência, gera descontinuidades do trabalho na escola, sobretudo no que se refere à formação continuada.

Outra questão que acarreta prejuízos às atividades de natureza pedagógica e formativa do trabalho da CP são, de acordo com Fernandes (2008), as inúmeras tarefas de cunho administrativo, burocrático e organizativo que a ele são atribuídas. Para Cunha e Prado (2012), “o ato de cuidar da formação de professores na escola, [...], é atropelado, portanto, pelas rotinas que aprisionam e pelas emergências que fragmentam as ações no cotidiano” (CUNHA; PRADO, 2012, p.45)

Silva e Sampaio (2015, p. 967) afirmam que, para haver autonomia do coordenador pedagógico no processo de gestão e organização do trabalho escolar, é preciso “[...] haver articulação entre a potencialidade agregada à formação continuada” a fim de “[...] constituir de forma coletiva a reflexão crítica concernente às conexões entre teoria e prática pedagógica”. Dessa forma, por meio da construção de alternativas, materializadas na construção do projeto político-pedagógico da escola, que essas discussões poderiam ser efetivadas. Segundo os autores,

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).

Os autores explicam que a cultura institucional apresenta uma forte conotação administrativa e gerencial do trabalho escolar, com destaque para os aspectos relativos ao controle das ações docentes e ao alcance de resultados educacionais, aspecto discutido também por Fernandes, Barbosa e Cunha (2018).

Como explica Domingues (2014), a proposta de atuação profissional do coordenador pedagógico

[...] deve estar inserida no projeto político pedagógico da escola, configurando como um plano de formação docente que, associado às demandas educativas da escola promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos (DOMINGUES, 2014, p. 73-74).

Assim, numa situação ideal de trabalho, a proposta de formação de professores deve estar articulada a uma estrutura de organização escolar vinculada a um compromisso com os alunos e a comunidade escolar claramente exposta no Projeto Político Pedagógico da escola.

Dentre as várias atribuições destinadas à coordenação pedagógica nos sistemas de ensino, caso de Paranaíba-MS, está a construção do Projeto Pedagógico Escolar junto aos professores e sua execução junto à equipe escolar, o que requer a articulação de diferentes saberes. Nessa estrutura, uma ligação intrínseca entre as demandas escolares e a formação docente, no sentido de que cabe a esse profissional, ou dele se espera, contribuir para possíveis reflexões que levem os professores a assumirem um compromisso com seu processo de aperfeiçoamento da prática educativa.

Neste sentido, a atuação do coordenador pedagógico “[...] passa a ser entendida não mais como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas como uma prática intelectual [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 17) exercida por um profissional motivado a desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática, por meio da organização de momentos de reflexão a partir das necessidades do grupo.

Para desenvolver uma consciência crítica sobre sua atividade profissional, as redes e sistemas de ensino devem reposicionar o trabalho do CP, de forma que suas ações estejam centradas, prioritariamente,

1. Na construção da formação centrada na escola, como uma modalidade que tem por base a relação entre o fazer e sua reflexão crítica (sem deixar que isso caia apenas na socialização de novos fazeres);
2. No trabalho com os problemas reais da escola (o que requer uma competência para identificá-los coletivamente);
3. No desenvolvimento de uma equipe envolvida nos projetos da escola;
4. No investimento na formação contínua de professores e coordenadores ao longo do exercício profissional;
5. No exercício da reflexão crítica sobre seu próprio fazer;
6. No reconhecimento dos professores como profissionais detentores de saberes; mesmo que sejam os saberes práticos;
7. Na busca por parcerias que assegurem às propostas formativas da unidade a participação da direção e da supervisão;
8. Na ousadia substantiva da inovação, da reinvenção das concepções e dos afazeres, da criação como aspecto fundamental nos projetos formativos, na postura democrática a ser desenvolvida

e na atividade de formação desenvolvida pelo coordenador pedagógico. (DOMINGUES, 2014, p. 162).

Nessa perspectiva, a atuação profissional do CP compreende uma reflexão crítica e uma relativa autonomia, a fim de que seja possibilitado, no exercício de sua função, a articulação da formação centrada na escola. Para Domingues (2014)

A proposta de formação centrada na escola, quando há um investimento no coletivo escolar, valoriza os saberes e experiências dos educadores e propõe a reflexão sobre a prática, estabelecendo um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico existente (DOMINGUES, 2014, p. 116).

Assim, a concepção de formação centrada na escola assegura tempos e espaços formativos no próprio ambiente profissional e parte do princípio de que os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar (professores, coordenadores, diretores, entre outros) possuem saberes e experiências que precisam ser considerados, pois são protagonistas do seu desenvolvimento profissional, e o coordenador pedagógico é o principal articulador desse processo coletivo de formação.

Para Cunha (2006) essa formação em contexto de trabalho tem como perspectiva fortalecer o coletivo de professores:

Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes (CUNHA, 2006, p. 239).

Essa perspectiva de formação continuada se articula à proposta de desenvolvimento profissional defendida por Day (2001) e Marcelo Garcia (2009), apresentada na Seção 1 desta tese. E considera, entre outros princípios, o processo de formação individual ou coletivo que acontece no local de trabalho, influenciado pela cultura da escola.

Neste sentido, alguns questionamentos são importantes: como acontece a formação contínua do coordenador pedagógico? Como ele se torna o formador ou o articulador do processo formativo de professores? Consideramos, neste estudo, que

a concepção de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, também é pertinente quando se pensa nos tempos e espaços da formação do coordenador pedagógico para o exercício da função.

Domingues (2014) apresenta alguns aspectos que se coadunam com essa visão de que a formação do coordenador pedagógico é processual, ocorre ao longo da carreira e é constituída a partir das experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho:

Ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma cotidianamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes, sua posição frente à formação dos professores nas escolas. Os relatos revelam profissionais que passaram pela formação inicial, mas foi no início da profissão que foram descobrindo-se como formador, ou seja, coordenador/formador na escola (DOMINGUES, 2014, p. 41).

Dessa maneira, a formação profissional do formador de professores é marcada não somente pelos conhecimentos teóricos a que ele tem acesso na formação inicial, mas também por sua história pessoal e profissional e pelo modo como o coordenador pedagógico vivencia as situações do cotidiano. Nesse processo vai se constituindo sua formação como formador.

Libâneo (2002) aponta as dificuldades de se formar o professor e o gestor no mesmo curso de formação inicial:

[...] para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor ou um bom “gestor” ou coordenador pedagógico [...] A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um currículo inchado (LIBÂNEO, 2002, p. 84).

Devido à variedade de conhecimentos necessários à formação inicial do professor, o curso de Pedagogia também não desenvolve suficientemente aspectos específicos relacionados à atuação do CP, situação que se agrava em outras licenciaturas. Desse modo, a formação continuada e o desenvolvimento profissional se configuram de maneira essencial neste processo, e precisam ser alvo de reflexão e definição na elaboração de políticas públicas voltadas à formação de professores.

De acordo com Domingues (2014, p.33), para a formação contribuir para a

reflexão do CP sobre sua prática, é necessário que ela seja bem alicerçada em termos conceituais abrangendo tanto aspectos teóricos como práticos:

[...] conhecimentos sobre as teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; sobre os professores: seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo; sobre os alunos: sua maneira de aprender, sua interação com os colegas e com os professores; sobre a comunidade: suas expectativas em relação à escola e a seu atendimento; sobre o diretor e as demandas do trabalho na perspectiva da cooperação, entre outros conhecimentos (DOMINGUES, 2014, p. 33).

Nóvoa (2019) destaca a importância de interação entre os três espaços de formação docente – profissional, universitário e escolar – para se chegar à amplitude do conhecimento. O autor destaca que os espaços precisam ser relacionados e não postos em oposição:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. Para escapar a essa oposição inútil e improdutiva, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (NÓVOA, 2019, p. 7).

A articulação entre esses três vértices citados por Nóvoa é central na formação do CP, pois, ainda que os conhecimentos relacionados à prática e à profissão devam ser valorizados, o conhecimento científico adquirido na formação inicial é basilar para a constituição profissional.

O coordenador pedagógico iniciante na função, tal qual o professor, se encontra em um período de inseguranças, angústias e desafios. Por isso, necessita de um acompanhamento formativo e profissional que lhe permita olhar as questões educacionais para além de suas experiências práticas anteriores com a docência, já

que, como pontuou Nóvoa (2019) na citação anterior, frequentemente são encontradas nas escolas práticas rotineiras e pouco inovadoras que precisam ser superadas.

Nesse sentido, Domingues (2014) argumenta:

Há um silêncio dos meios acadêmicos sobre esta questão, talvez porque a expansão da ação do coordenador pedagógico, na forma como está configurada na atualidade, tenha acontecido no final da década de 1980, e a partir daí vem se reconfigurando. Outra possibilidade é a associação que alguns fazem entre a função de professor e a de coordenador, como se, para o exercício do segundo, apenas a experiência docente pudesse ajudá-lo. (DOMINGUES, 2014, p. 51-52).

Este estudo, portanto, insere-se na lacuna apontada por Domingues (2014) e justifica-se pela necessidade de ampliar a produção de conhecimento acerca da formação do CP. O professor, mesmo experiente, quando se torna coordenador vivencia, no início da função, um “choque com a realidade”, uma vez que passa a enxergar a escola e seus problemas por um novo prisma que difere, muitas vezes, do olhar que ele tinha como professor. Portanto, é preciso reelaborar sua forma de atuação para o enfrentamento das tensões decorrentes de uma nova atividade e de uma nova constituição profissional com muitas atribuições cotidianas e com o peso de muitas exigências burocráticas.

A partir dessa compreensão sobre a trajetória da CP, das atribuições desse profissional e da necessidade de investimentos em sua própria formação, discutida por alguns estudiosos que se dedicaram a esse objeto de pesquisa, fomos investigar como a formação da coordenação pedagógica aparece nas pesquisas acadêmicas e, depois, como a função é abordada nos documentos orientadores e normativos.

2.2 Levantamento das pesquisas sobre o coordenador pedagógico iniciante

A fim de ampliar a compreensão apresentada pelo campo educacional acerca da formação continuada da coordenação pedagógica, realizamos um levantamento bibliográfico que serviu também para contribuir com a finalização do processo de elaboração das questões e objetivos da pesquisa.

O levantamento foi realizado nos bancos de dados da “Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” e do “Catálogo de Teses e Dissertações da Capes”. O levantamento, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8) visa “a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador [...]”.

Assim, o critério de seleção das pesquisas foi a proximidade com a temática e abordagem aqui tratadas: formação continuada e coordenador pedagógico e/ou coordenação pedagógica iniciante. Destacamos, ainda, que outro critério de seleção das teses e dissertações foi o contexto de trabalho da coordenação pedagógica na educação básica, exclusivamente.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “formação do coordenador pedagógico”, foram localizadas onze dissertações e uma tese, produzidas no período de 2006 a 2018. Com o descritor “coordenador pedagógico iniciante”, obtivemos como resultados cinco dissertações, defendidas no período de 2015 a 2019. Ao utilizar outras palavras-chave referentes ao coordenador pedagógico iniciante como “professor coordenador iniciante”, “supervisor pedagógico iniciante”, “orientador pedagógico iniciante”, “professor coordenador pedagógico iniciante” ou “professor coordenador pedagógico em início de carreira”, nenhum trabalho foi encontrado.

Após o levantamento realizado no banco de dados da Capes, fizemos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os mesmos descritores. No que se refere à “formação do coordenador pedagógico” foram localizadas 25 dissertações e duas teses no período de 2006 a 2019. Com o descritor “coordenador pedagógico iniciante”, quatro dissertações e uma tese foram selecionadas, dentre as quais dois trabalhos sobre o tema que não apareceram nos resultados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Após a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos encontrados, foram selecionadas 11 pesquisas (duas teses e nove dissertações) que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa: a formação continuada do coordenador pedagógico iniciante.

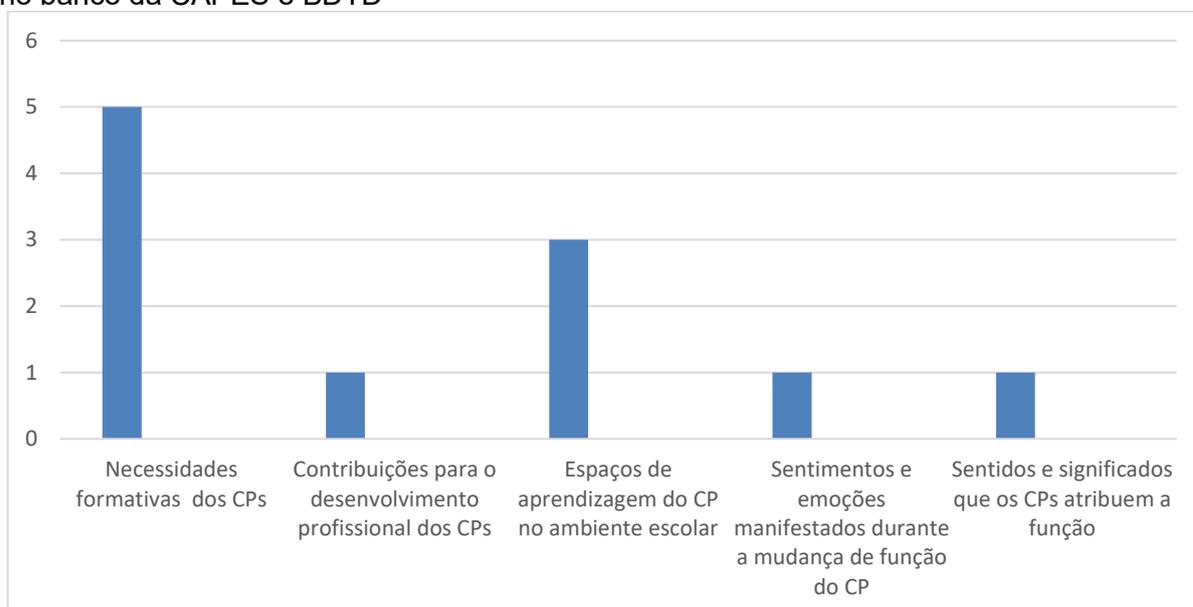
Foram selecionadas as pesquisas realizadas por Giovani (2013); Carlos (2013); Ciriaco (2015); Vera (2017) Gouveia (2012); Mundim (2011); Broxado (2016) e, especificamente sobre o coordenador pedagógico iniciante, foram localizadas quatro

pesquisas desenvolvidas por Groppo (2007); Melo (2015); Herculano (2016) e Pereira (2017).

A partir das temáticas centrais trabalhadas pelos autores dos 11 trabalhos, organizamos as pesquisas em cinco eixos temáticos: 1) Necessidades formativas dos CPs; 2) Contribuições para o desenvolvimento profissional dos CPs; 3) Espaços de aprendizagem do CP no ambiente escolar; 4) Sentimentos e emoções manifestados durante a mudança de função do CP; e 5) Sentidos e significados que os CPs atribuem à função.

O Gráfico 4 apresenta o número de produções encontradas por eixo:

Gráfico 4 – Organização dos eixos temáticos a partir da seleção das teses e dissertações no banco da CAPES e BDTD



Fonte: Elaboração própria.

É possível observar que o maior número de pesquisas está relacionado às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos. Dentre as cinco produções que abordam esse aspecto, a dissertação de Giovani (2013) aponta para a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam na formação de professores.

A autora trabalha com uma concepção de desenvolvimento profissional em consonância com a definição proposta por Day (2001), ou seja, uma formação que vai além dos cursos desenvolvidos pelos professores, destacando que a mudança das práticas do coordenador pedagógico implica numa busca constante pelo aprofundamento teórico, pela autoformação e troca de experiências.

Segundo Giovani (2013), a formação continuada em serviço deve ter as seguintes características:

a) Ser contínua, concomitantemente ao exercício da função; b) possibilitar reflexão da prática; [...] c) possibilitar a articulação dos conteúdos disciplinares com os conteúdos didáticos, favorecendo a reflexão não apenas para o que ensinar aos professores, mas como ensinar; d) favorecer a homologia de processos e oferecer boas pautas formativas (levantamento de conhecimento prévios, problematização, circulação das informações, etc.) [...] e) possibilitar discussões com os pares, para troca de experiências e aprendizagem em grupos; f) o conteúdo deve estar a serviço da necessidade da atuação e formação. [...] g) exigir estudos complementares, para incentivar novas leituras e contribuir para a autoformação; h) os formadores precisam ter um olhar para a especificidade do grupo de coordenadores que irá formar. Cada grupo possui características individuais e suas necessidades e interesse devem ser respeitados (GIOVANI, 2013, p. 116).

As características destacadas por Giovani (2013) são corroboradas por Carlos (2013), Vera (2017) e Pereira (2017). Essas pesquisas apontavam a necessidade de uma política de formação continuada específica e sistemática para o CP, articulando fundamentação teórica, reflexão sobre as experiências vividas no contexto escolar e troca de experiências, de forma a considerar suas necessidades formativas.

Vera (2017), Carlos (2013), Pereira (2017) e Giovani (2013) apresentam as características necessárias para a formação continuada dos CP, porém, apenas Giovani (2013) cita a responsabilidade da formação. Para a autora, as secretarias de educação devem prever esses momentos como espaços de reflexão, possibilitando a criticidade e autonomia aos coordenadores.

Herculano (2016), Vera (2017) e Pereira (2017) asseguram que o coordenador pedagógico recorre às suas experiências anteriores como docentes para tomar decisões na escola, resignificando suas vivências na atuação como coordenador. Em relação a Mundim (2011) e Melo (2015), são pesquisas que se aproximam dos estudos que consideram que as relações estabelecidas no ambiente de trabalho entre colegas, gestores e professores contribuem para a formação e constituição dos sujeitos como coordenadores pedagógicos. Na mesma perspectiva, Herculano (2016) afirma que

[...] a atuação e aprendizagem do coordenador não estão relacionadas somente a formação, mas também através da experiência, como o cotidiano e com as interações realizadas com os diversos atores pertencentes à escola. Entendemos ser este um caminho que não

deve ser percorrido individualmente, mas num processo coletivo de aperfeiçoamento que se envereda por todo o período da coordenação pedagógica (HERCULANO, 2016, p. 87-88).

Mundim (2011), Melo (2015) e Herculano (2016) compreendem a escola como um importante lócus de formação que contribui para processos coletivos de aprendizagem.

Em relação à identidade formativa dos coordenadores pedagógicos, a pesquisa de Lima (2016) aponta que esse é um processo em construção, o que implica pensar a formação continuada em um contexto maior de desenvolvimento da escola, de seu projeto político pedagógico, do seu currículo e da comunidade escolar, articulando-a à realidade social concreta e às contradições do capitalismo.

Frente a todas as dificuldades encontradas pela coordenação pedagógica para a atuação na formação continuada dos docentes, Gouveia (2012) e Pereira (2017) afirmam que os CPs se sentem legitimados como formadores quando se mostram capazes de dialogar e problematizar as práticas pedagógicas dos professores. De outro modo, Rana (2013) e Melo (2015) constatam que os coordenadores dão pouca ênfase em sua atuação à formação continuada em serviço dos professores, ora porque não reconhecem a formação como sua principal atribuição, ora por dificuldades em lidar com essa tarefa.

Para aprimorar o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, Gouveia (2012) aponta as seguintes contribuições:

Apio no planejamento das pautas, nas formas de ensino e na condução dos conselhos de classe; acompanhamento individual para atender as questões específicas de cada coordenador, contribuindo com o processo de crescimento e aperfeiçoamento dos coordenadores enquanto formadores de professores; acompanhamento de salas de aula para atrelar a prática à teoria; devolutivas individuais das observações; participação nos planejamentos de cada coordenador; criação de mini grupos de estudos para aprofundar conteúdos específicos. Os espaços de formação destacados são ora individuais e ora coletivos. Em todos eles a formação articulada ao contexto de trabalho (GOUVEIA, 2012, 141-142).

Nesse sentido, para o desenvolvimento profissional do CP é necessário um acompanhamento cuidadoso das ações desenvolvidas no cotidiano escolar, pois é a problematização sobre a atuação do CP que amplia as possibilidades de ações,

contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, podemos refletir sobre a importância das secretarias municipais e estaduais nos processos de acompanhamento e formação dos coordenadores.

Lembramos que dos 11 trabalhos selecionados apenas quatro (GROPPO, 2007; MELO, 2015; HERCULANO, 2016; PEREIRA, 2017) fizeram referência direta ao “coordenador pedagógico iniciante”. E destes, somente a pesquisa realizada por Pereira (2017) fez uma relação entre formação continuada e o coordenador iniciante, sendo que seu objetivo de pesquisa foi construir e executar, coletivamente uma proposta de formação e analisar suas contribuições no planejamento das ações formativas de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes pertencentes a uma rede municipal de ensino de São Paulo.

De acordo com Pereira (2017), a entrada do coordenador pedagógico na função é marcada por:

[...] falta de acompanhamento, apoio, pela falta de referências de atuação, pelo medo da comparação com outros coordenadores e pelo medo do “desconhecido”, causado pelas lacunas em uma formação inicial que pudesse tratar do papel, das funções e do contexto de atuação do CP. [...] o início na coordenação pedagógica é atravessado por “testes”: é tão difícil ser coordenador iniciante em uma escola na qual já se trabalhava- porque o novo CP deixa de ser do grupo de professores para assumir outra posição, na qual pode não ser reconhecido pelos antigos pares- quanto o ser em uma escola na qual não se havia trabalhado antes (PEREIRA, 2017, p. 228).

Portanto, o início na função de CP pode ser marcado por conflitos nas relações interpessoais, o que amplia a tensão vivenciada e justifica a necessidade de acompanhamento sistemático deste profissional, assim como do professor em início de carreira.

Melo (2015) afirma que questões relacionadas aos sentidos que definem as formas de sentir, de agir e pensar na atividade estão relacionados aos limites e possibilidades de ação, formação e de transformação dos coordenadores pedagógicos iniciantes.

Gropo (2001) defende que a equipe gestora precisa estar presente no momento de transição do professor para coordenador “[...] falta ‘sentar’ e ‘conversar’ sobre suas reais atribuições. Este ‘sentar e conversar’ deve ser entendido em seu sentido amplo: ser olhado, ser compreendido, ser ouvido” (GROPPO, 2007, p. 125).

Ou seja, este profissional recém-chegado na função deve ser acompanhado de perto por outros profissionais mais experientes. Carlos (2013) corrobora a necessidade desse acompanhamento sistemático aos CP em início de carreira.

A partir dos dados apresentados nas pesquisas selecionadas, evidenciamos uma preocupação no que se refere à formação do coordenador pedagógico e à sua atuação na formação dos professores. Apesar disso, pouca ênfase tem sido dedicada às pesquisas com o foco no coordenador iniciante no Brasil, assim como às políticas de formação. As diversas tensões vivenciadas pelo coordenador iniciante devem ser amplamente discutidas na formação inicial, nas políticas de formação continuada e nas pesquisas acadêmicas, o que reforça a necessidade desse estudo.

2.3 A coordenação pedagógica em documentos internacionais, nacionais e do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS

Após analisar as concepções de formação continuada presentes nos principais documentos normativos, desde as declarações dos organismos multilaterais até os documentos que regulam a organização do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS, buscaremos compreender como a coordenação pedagógica ou os termos relacionados a ela relacionados são apresentados.

Nas Declarações de Jontien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), a figura de um profissional que acompanha, no ambiente escolar, o trabalho pedagógico não aparece, ainda que a importância do papel do professor tenha destaque desde o primeiro documento. Portanto, a ausência de um acompanhamento pedagógico na instituição escolar sinaliza que a “capacitação docente” supre as necessidades de formação continuada do professor para a melhoria da qualidade do ensino.

No que se refere à administração escolar, uma das estratégias presentes na Declaração de Dakar (2000) trata da necessidade de se criar sistemas de direção na educação que sejam

[...] sensíveis, participativos e controláveis. [...] É urgentemente necessária a reforma da administração escolar-para mudar de formas de administração extremamente centralizadas, padronizadas e autoritárias para tomadas de decisão, implementação e monitoramento mais descentralizados, em níveis mais baixos de controlabilidade (UNESCO, 2000, p. 22).

Na Declaração identificou-se a menção à promoção de formas mais abertas e menos hierárquicas na educação, embora a concepção de “sistemas controláveis” se contraponha a concepção de gestão democrática, uma vez que, segundo Dourado (2001), esta:

[...] é entendida como processo de aprendizado e luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2001, p. 79).

O documento de Dakar (UNESCO, 2000) destaca a urgência de uma reforma que propicie a mudança do formato extremamente centralizado da administração escolar, visando instituir uma administração descentralizada e participativa. Para tanto, sugere capacitação aos dirigentes escolares e demais funcionários da educação, o que nos leva a inferir que suas orientações sinalizam a possibilidade de que os envolvidos com o processo pedagógico na escola participem de forma mais ativa e autônoma, ainda que o documento não cite diretamente a coordenação pedagógica ou função semelhante.

A Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) defende como um dos princípios que “[...] a governança participativa e as parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas” (UNESCO, 2015, p. 09). Ou seja, defende-se que todos os envolvidos nesse processo tenham possibilidade de opinar e decidir sobre todos os setores da educação.

No Brasil, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a educação foi marcada por mudanças significativas no que se refere à proposta de descentralização da gestão desde a Constituição Federal de 1988, envolvendo novos sujeitos nos processos decisórios e formativos.

O artigo 12 da LDB/1996 prevê uma progressiva autonomia pedagógica das instituições de ensino, respeitando-se as normas comuns e os sistemas de ensino que são responsáveis por:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 - II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 - IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 - V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 - VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 - VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
 - VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;
 - IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;
 - X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas;
 - XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas.
- (BRASIL, 1996, p. 14).

Após a publicação da Lei 9.394/1996, os profissionais da educação assumiram maiores responsabilidades com a elevação das atribuições relativas à autonomia da gestão financeira, administrativa e pedagógica da escola prevista em seu art.15. Destacamos as incumbências relacionadas ao trabalho pedagógico dispostas nos incisos I, IV, V, VI e VII, assim como, de acordo com art. 62-A (BRASIL,1996), a garantia da formação continuada do professor no local de trabalho ou instituições de educação básica e superior.

A aprovação da LDB/1996 repercutiu nas normativas legais dos estados e municípios. Placco, Almeida e Souza (2011), ao analisar as legislações das cinco regiões brasileiras²², afirmam que especificamente sobre o coordenador pedagógico:

[...] estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados),

²² Nos seguintes estados e cidades: São Paulo, São Paulo; Paraná, Curitiba; Acre, Rio Branco; Goiás, Goiânia; e Rio Grande do Norte, Natal. Em cada uma das cidades foram selecionadas quatro escolas -duas da rede estadual e duas da rede municipal, um coordenador, um diretor e dois professores de cada escola totalizando 16 informantes de cada região, assim 80 informantes no total (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p.7). A primeira etapa da pesquisa aconteceu em 13 estados envolvendo 400 coordenadores pedagógicos.

planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino (municipal, estadual ou nacional), material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc.), além da formação continuada dos professores (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 33).

Portanto, o principal profissional responsável em cumprir com as funções formativas e de acompanhamento docente no Brasil, atualmente, tem sido o coordenador pedagógico das escolas, que se torna uma figura importante para o cumprimento dos objetivos propostos na legislação educacional, como no caso do PNE. De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), nos estados pesquisados, a coordenação pedagógica foi instituída nas escolas como um todo.

Ao voltarmos o olhar para a situação da coordenação pedagógica no município de Paranaíba-MS, destacamos que todas as instituições escolares do sistema municipal de ensino possuem um ou mais CPs, sendo que a quantidade de vagas varia conforme a tipologia da escola, atendendo o que prevê o art. 41 da Lei complementar nº 51: “I- três vagas para a tipologia E-1; II- duas vagas para a tipologia E-2; III- uma vaga para a tipologia E-3.” (PARANAÍBA, 2011, p. 14).

A tipologia é determinada pela pontuação de cada escola, calculada pela somatória dos seguintes indicadores²³ referentes ao ano letivo anterior: números de alunos, etapas e modalidades de ensino; turnos de funcionamento; número de salas de aula; inclusão de alunos com necessidades específicas; sala de recursos multifuncionais; e número de professores, coordenadores, diretor, diretor adjunto e funcionários.

Exige-se, para assumir funções de administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, que os profissionais tenham cursado Pedagogia ou pós-graduação em Educação, em conformidade com o art. 64 da LDB (BRASIL, 1996) e art. 25 da Lei complementar nº 51 (PARANAÍBA, 2011). No contexto do município, a Lei complementar nº 51/2011 exige ainda no mínimo três anos de exercício no magistério e pós-graduação em Gestão Escolar, para os cargos de coordenador pedagógico, diretor e vice-diretor.

A função de *professor coordenador*, também denominada no art. 38 da Lei Complementar nº 51/2011 como *coordenador pedagógico* (sinalizando desta forma

²³ O Anexo B traz os indicadores na íntegra.

que os diferentes termos estão sendo tratados como sinônimos), deveria ser acessada por meio de eleição, com mandatos de três anos e com direito a uma reeleição, conforme estabelece o art. 39 (PARANAÍBA, 2011).

Contudo, desde a publicação do documento, a eleição para direção ou coordenação pedagógica das escolas não foi efetivada. Assim, para regulamentar essa questão, em 29 de junho de 2015, foi publicada a Lei complementar nº 77, que cria os “cargos em comissão: diretor de escola; vice-diretor de escola; professor coordenador” (PARANAÍBA, 2015, p. 35). Dessa forma, a única maneira de o professor ter acesso à função de professor coordenador é por meio de nomeações, ou seja, são nomeadas pessoas de confiança do poder executivo para o cargo, um formato não democrático de acesso ao cargo.

Este ato marca um retrocesso para o processo de construção da gestão democrática proposta pela LDB e pelo PNE (BRASIL, 2014), contradizendo ainda o art. 21 da Lei 1.777 (PARANAÍBA, 2012), que dispõe sobre o sistema municipal de educação de Paranaíba e o Plano Municipal de Educação (PARANAÍBA, 2015a) publicado por essa mesma gestão, que apresenta como Meta 19, a gestão democrática.

Portanto, a participação da comunidade escolar na problematização da forma de provimento à função dos gestores escolares é uma das premissas básicas da gestão democrática, sendo contraditório falar em democracia sem possibilitar essa participação que, por sua vez, tem um significado mais amplo e complexo.

De acordo com Dourado (2001) a gestão democrática é entendida como:

[...] processo de aprendizado e luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2001, p. 79).

Sabemos que estruturar canais para efetiva participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões relacionadas à instituição escolar, em especial para eleição para diretores e CPs, depende de medidas complexas, pois isso demanda mudanças na cultura escolar, discussões em grupo, tempo para reflexão sobre

questões burocráticas relacionadas ao processo eleitoral. Embora trabalhoso, são ações necessárias para o exercício à democracia no sistema municipal de educação de Paranaíba.

No Quadro 5 são expostas as atribuições do professor coordenador dispostas na Lei complementar nº 51 de 09 de dezembro 2011 e no regimento escolar²⁴ de uma escola do sistema municipal de ensino em 2015:

Quadro 5 – Atribuições do professor coordenador do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS

Lei nº 51/2011, art. 38	<p>a) atuar na elaboração, acompanhamento e avaliação dos trabalhos, projetos e grupos de estudos propostos e desenvolvidos pelo estabelecimento municipal de ensino, zelando pelo cumprimento da legislação pertinente;</p> <p>b) apoiar e orientar o Professor nas atividades de planejamento, execução e avaliação do processo de ensino / aprendizagem;</p> <p>c) integrar o trabalho do professor à proposta pedagógica da escola;</p> <p>d) orientar os professores e as famílias para intervenções adequadas no desempenho dos alunos;</p> <p>e) informar e propor medidas à direção sobre os alunos com baixa frequência e rendimento insatisfatório;</p> <p>f) incentivar a participação do professor nas atividades pedagógicas das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto;</p> <p>g) propor reflexão avaliativa do trabalho realizado pela escola com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica;</p> <p>h) estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da escola, com orientações metodológicas específicas (PARANAÍBA, 2011, p. 13).</p>
Regimento escolar aprovado em 2015 - art. 20:	<p>I - assessorar a elaboração do Projeto Político Pedagógico desta Unidade Escolar e garantir que ele seja posto em prática;</p> <p>II - orientar pedagogicamente pais e responsáveis, educandos, professores e demais funcionários da Unidade Escolar;</p> <p>III - assessorar a formação contínua dos professores;</p> <p>IV - participar das decisões sobre as transgressões dos educandos;</p> <p>V - coordenar e incentivar o processo pedagógico de forma articulada com as diretrizes educacionais dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino e com os avanços das pesquisas desenvolvidas na área educacional;</p> <p>VI - organizar, acompanhar e avaliar a execução do horário, do calendário escolar, dos planos de ensino em articulação com a direção desta Unidade Escolar;</p> <p>VII - assessorar os professores técnica e pedagogicamente de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos desta Unidade Escolar e aos fins da Educação;</p> <p>VIII - assistir os professores e educandos em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino aprendizagem e na execução do Projeto Político Pedagógico;</p> <p>IX - proporcionar condições de atendimento aos educandos público-alvo da educação especial;</p>

²⁴ Os regimentos escolares das diferentes instituições do sistema municipal de ensino apresentam as mesmas atribuições ao CP, assim somente um regimento foi apresentado para comparação.

(continuação)

	<p>X - manter permanente contato com os pais ou responsáveis informando-os sobre o desenvolvimento do educando e para obter dados de interesse para o processo educativo;</p> <p>XI - participar das atividades cívicas, culturais e educacionais da Unidade Escolar;</p> <p>XII - criar para esta Unidade Escolar mecanismos efetivos de combate à evasão e à repetência; XIII - organizar o conselho de classe e presidir suas reuniões;</p> <p>XIV - compatibilizar o registro dos conteúdos do diário de classe com a listagem de conteúdos;</p> <p>XV - proceder à análise de ementários para fins de classificação e aproveitamento de estudos;</p> <p>XVI - proceder à observação dos educandos, identificando as necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde que interferem na aprendizagem, encaminhando-os aos setores especializados;</p>
	<p>XVII - orientar e acompanhar os programas de classificação, aceleração de estudos, avanço escolar, recuperação e o processo de avaliação do rendimento escolar;</p> <p>XVIII - criar condições de leitura e estudos sistemáticos, individuais e em grupo, bem como estimular a realização de experimentos inovadores das diversas áreas de conhecimento;</p> <p>XIX - desempenhar outras atribuições que forem delegadas e compatíveis às suas funções;</p> <p>XX - analisar, juntamente com os professores, as ementas curriculares dos educandos, a fim de definir as adaptações necessárias;</p> <p>XXI - zelar pelo uso racional do material e pela conservação dos equipamentos que for confiado a sua guarda e utilização;</p> <p>XXII - conhecer e cumprir os termos deste Regimento Escolar.</p>

Fonte: Lei nº 51 (PARANAÍBA, 2011), Regimento escolar (2015)

Organização: A autora

As atribuições relacionadas à função são apresentadas em forma de objetivos a serem alcançados e estão relacionadas à dimensão do atendimento aos alunos e família; atendimento e acompanhamento aos professores; atendimento as demandas da escola e da rede de ensino e à dimensão pedagógica do cotidiano escolar.

Notamos que as atribuições expostas no regimento escolar têm como base a Lei Complementar nº 51, porém, são apresentadas de forma mais detalhada, como a responsabilidade do CP na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico ou a assessoria do CP a formação contínua de professores (a formação continuada de professores não aparece diretamente na lei nº 51).

Há também o acréscimo de itens não citados na referida lei, sendo que alguns de fato se relacionam com a atividade pedagógica e com a função do CP, enquanto outros itens não estão diretamente relacionados com esse profissional, dentre os quais:

[...] IV - participar das decisões sobre as transgressões dos educandos;

[...]

XIV - compatibilizar o registro dos conteúdos do diário de classe com a listagem de conteúdos;

[...]

XXI - zelar pelo uso racional do material e pela conservação dos equipamentos que for confiado a sua guarda e utilização. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 33).

Ainda que a indisciplina possa interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas dos professores e na aprendizagem dos alunos, o atendimento a questões dessa natureza toma muito tempo do CP, reduzindo a dedicação a outras atividades eminentemente pedagógicas. Os aspectos disciplinares podem ser cuidados por outros profissionais, como o diretor ou vice-diretor. Já o zelo e uso de materiais e equipamentos é uma responsabilidade de todo funcionário público, portanto, não deveria se referir à função específica do CP. Estas ações se distanciam do papel de formador do CP apresentado por Placco, Almeida e Souza (2011) Para as autoras compete-lhe então destacar os principais compromissos do CP:

[...] com uma **formação** que represente o projeto escolar – institucional, atendendo os objetivos curriculares da escola, e com a promoção do desenvolvimento dos professores levando em conta suas relações suas relações interpessoais com os atores escolares os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de **articulador e transformador**. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo, e como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 9).

Estes compromissos precisam ser priorizados para que o CP não se perca em outras urgências e conflitos do cotidiano escolar. Ressaltamos ainda que de acordo com o parágrafo 1º do art. 47 da Lei nº51 (PARANAÍBA, 2011) o CP da unidade escolar deve propor o horário e organizar a hora atividade coletiva dos professores. A hora atividade²⁵ coletiva corresponde a uma hora-aula semanal, faz parte da jornada de trabalho dos professores, sendo destinada a reuniões e formação continuada.

²⁵ A jornada de trabalho dos professores do sistema municipal de ensino de Paranaíba é de 24 horas (de 50 minutos), sendo 16 horas/aulas) com alunos e 8 horas/aulas para trabalho pedagógico, sendo 4 horas/aulas semanais em local de livre escolha, 3 horas atividades individuais na escola, 1 hora-aula semanal destinada a hora atividade coletiva (RESOLUÇÃO Nº 009/2019).

Destacamos que não são poucas as atribuições destinadas ao CP no município. Há um acúmulo de tarefas a serem realizadas. Assim, como planejar um trabalho que dê conta de todas as ações pedagógicas da instituição escolar? Como garantir um acompanhamento pedagógico que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e para a formação do professor?

Para o fortalecimento da coordenação pedagógica nas escolas, é necessário que o planejamento educacional do município inclua políticas públicas específicas para este grupo de profissionais, assim como condições para o planejamento e execução de seu trabalho, a fim de não perder de vista o foco nas questões pedagógicas da escola, dentre elas a formação continuada.

No Plano Municipal de Educação não há uma referência direta à função do coordenador pedagógico, mas, encontramos nas diferentes estratégias apresentadas no documento para atingir as metas educacionais a menção feitas às ações pedagógicas, dentre as quais destacamos: necessidade de adequações às propostas pedagógicas das instituições escolares com a participação da comunidade; promoção do uso das tecnologias educacionais e práticas inovadoras; apoio e acompanhamento pedagógico aos professores; avaliação do processo de ensino e aprendizagem e a formação continuada em serviço (PARANAÍBA, 2015a).

Estas estratégias são muito próximas às atribuições específicas da coordenação pedagógica no regimento e no plano de carreira. Nesse sentido, defendemos um maior destaque nas estratégias do PME no que se refere ao coordenador pedagógico e à valorização da presença desse profissional na instituição escolar, assim como é destacado nos documentos oficiais a importância do professor e do diretor escolar.

Ao tratar da formação continuada, o PME (2015) inclui o CP de maneira genérica, afirmando que se deve “[...] promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores da Secretaria de Educação [...]” (PARANAÍBA, 2015a, p. 88). Contudo, a formação continuada para esse profissional precisa ser ofertada de forma sistemática. De acordo com Vera (2017), é preciso desenvolver um plano de ação específico [...] “possibilitando a relação com o cotidiano escolar por meio de temáticas abordadas a partir das demandas apresentadas” (VERA, 2017, p.104).

Em 2016, o Conselho Municipal de Educação de Paranaíba encaminhou à

SEMED a Indicação CME nº 001, com a finalidade de discutir e propor alterações na atuação do professor coordenador, assim como definir o perfil necessário em relação a esses profissionais. O documento foi elaborado a partir das queixas feitas pelos professores aos conselheiros durante as visitas às instituições de ensino para autorização de funcionamento, relacionadas à atuação do professor coordenador. Segundo o CME, os professores afirmavam que “[...] o trabalho desenvolvido nem sempre corresponde às necessidades pedagógicas” (PARANAÍBA, 2016, p. 1).

No documento, o Conselho aponta como dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos:

[...] o desvio de função, ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, a deficiência na formação pedagógica, a rotina de trabalho burocratizada, falta de envolvimento nos projetos da Secretaria Municipal de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos (PARANAÍBA, 2016, p. 2).

Os itens referentes ao desvio de função, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar e a rotina de trabalho burocratizada nos fazem pensar como estão organizados o ambiente escolar e a distribuição de funções na instituição. Por que há um desvio de função? O trabalho realizado pelo CP não está condizente com o que está proposto nos documentos institucionais? Que espaço o CP ocupa no ambiente escolar para desenvolver o seu trabalho? Que formulários, registros ou relatórios realmente contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico?

As respostas a essas questões referem-se à forma como a direção escolar e a SEMED direcionam o trabalho do CP, à falta de funcionários, à ausência de um espaço para o CP atender os professores e ao excesso de burocracia, aspectos que, em conjunto, acabam sendo empecilhos para o desenvolvimento do trabalho com o foco no pedagógico. Para Fernandes (2004), o isolamento dos coordenadores pedagógicos em relação aos colegas de outras instituições agrava as dificuldades para que definam coletivamente o território de trabalho e constituam sua identidade profissional.

A Indicação CME nº 001/2016 também cita a ausência de identidade, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. Essas questões poderiam ser amenizadas a partir

de reflexões e estudos sobre a atuação do CP em atividades de formações continuadas e, também, a discussão coletiva sobre o seu próprio trabalho. Portanto, é necessário um investimento na formação deste profissional, conforme aponta o referido documento:

Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual. O conteúdo e a metodologia dessas formações devem ser continuamente avaliados e revistos para que haja possibilidade de melhoria de sua prática e a do ensino oferecido (PARANAÍBA, 2016, p. 2).

Os indicativos citados pelo CME possibilitam que o CP tenha melhores condições de motivar a equipe e contribuir para a formação do professor, tendo maior autonomia para atender às especificidades pedagógicas de cada instituição e, dessa forma, aproximar-se do perfil proposto pelo CME (2016) para esta função.

Segundo o CME, o CP deve:

[...] estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente e a discriminação social na e por meio da escola. [...] principal atribuição assistir didática e pedagogicamente o professor, refletindo sobre suas práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. O professor coordenador deve ser um educador que participa ativamente do processo de ensino aprendizagem do aluno. É preciso criatividade, muito estudo, organização, ser leitor e ouvinte, aberto aos conhecimentos e inovações e também, não podemos deixar de mencionar, o aspecto das relações interpessoais inerentes à convivência humana no cotidiano do universo escolar (PARANAÍBA, 2016, p. 3-4).

Como podemos observar, além das atribuições inerentes à função, são citadas características e habilidades que demandam estudos e reflexão sobre o modo de ser e atuar do CP e como ele se relaciona no ambiente escolar. O documento destaca ainda, que “[...] o cumprimento deste perfil vem sendo prejudicado por conta da

atuação de alguns professores readaptados²⁶ que não se encaixam nas condições elencadas como essenciais para o sucesso do trabalho do professor coordenador” (PARANAÍBA, 2016, p. 4).

O último concurso para coordenador pedagógico do sistema municipal de ensino foi em 2006. Após esse período, todas as vagas para exercício dessa função são realizadas por profissionais nomeados para “cargos de provimento em comissão²⁷” pelo executivo municipal e por professores readaptados. Como parte das ações da SEMED para atender ao que dispôs a Indicação CME nº 001/2016, a partir de 2017 todos os professores readaptados que estavam na CP passaram a exercer outras funções e apenas CPs concursados e nomeados continuaram na função.

De acordo com o CME (2016), a “principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores, com vistas ao acompanhamento da política educacional da escola definida no Projeto Político Pedagógico” (PARANAÍBA, 2016, p.2.), contudo, essas questões precisam aparecer de forma direta no perfil proposto por este Conselho e nas atribuições inerentes ao cargo de professor coordenador dispostas na Lei complementar nº 51/2011, que regula o Plano de Carreira do magistério do sistema municipal.

Para Cunha (2006) para a formação centrada na escola a coordenação pedagógica representa

[..] um elemento importante para favorecer e organizar as reflexões dos professores e estimular a socialização das práticas de modo a construir um sentimento de responsabilidade comum em relação aos problemas do cotidiano, bem como atuar como uma interlocutora responsável pela comunicação entre as várias instâncias da escola e com os formadores externos. Esse destaque é muito importante: a formação centrada na escola não é uma formação encerrada na escola (CUNHA,2006, p. 239).

Portanto, à coordenação pedagógica devem ser dadas condições para organizar e articular o estudo com o coletivo de professores, incluindo nestes momentos discussões com formadores externos à escola, pois os momentos de

²⁶ De acordo com o art. 26 da Lei Complementar nº47 (PARANAÍBA, 2011a, p.8) *readaptação* é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica.

²⁷ “São cargos preenchidos por ocupante transitório, da confiança da autoridade nomeante” (PARANAÍBA, 2011, p. 2).

discussões e trocas de experiência entre os pares são importantes. Contudo, não podem ficar apenas nos saberes presentes na escola. Para enriquecer esses momentos, é necessário ampliar a visão dos professores agregando novas experiências e diferentes estudos teóricos.

Conforme afirma Cunha (2006),

O diálogo com outras instâncias de produção de conhecimentos, notadamente a universidade, é condição importante para o confronto entre os quadros teóricos e os saberes da experiência dos professores de forma a potencializar a ruptura e a reconstrução das práticas e teorias construídas na escola (CUNHA, 2006, p. 239-240).

Ressaltamos, desta forma, a importância da função de CP para a condução desses momentos de discussão teórica e prática, de acordo com os desafios do contexto escolar, possibilitando assim a produção de novos conhecimentos pelo coletivo dos professores.

Destacamos novamente a necessidade da articulação entre os três vértices citados por Nóvoa (2019), como possibilidade transformadora da formação do professor e CP: a *universidade* proporcionando o conhecimento cultural e científico, a *escola* possibilitando reflexões sobre práticas concretas do cotidiano escolar e a *profissão* (o professor) com potencial formador.

Diante dos desafios vivenciados pelo coordenador pedagógico nas instituições escolares e das diversas atribuições propostas nos documentos citados, questionamos como esses enfrentamentos se intensificam ou se diferenciam quando o professor se torna coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico mediante suas inseguranças e inúmeras dúvidas relacionadas à atuação durante o período de início da função passa a reformular todo o conhecimento adquirido até agora da escola como um todo? Uma prática anteriormente focada no coletivo de alunos que estavam sob sua responsabilidade, passa a ser substituída pela responsabilidade da articulação e organização pedagógica de várias turmas e vários professores, ampliando-se a relação com a comunidade escolar como um todo para atingir objetivos mais amplos relacionados ao ensino e aprendizagem da escola.

Na próxima seção apresentaremos a trajetória metodológica para a coleta de dados empíricos que, juntamente com a análise documental, contribuiu para atender aos objetivos propostos e à questão central da pesquisa: Como se caracteriza a formação continuada e as perspectivas de desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS?

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A biblioteca, para o trabalho intelectual, é como uma cozinha para o aprendiz do cozinheiro: é preciso muito manuseio para saber escolher as panelas adequadas, as temperaturas e tempos de cozimento dos diferentes ingredientes, os temperos e as medidas certas... olhar como os outros trabalham ajuda também, mas só se aprende a cozinhar, cozinhando (BRANDÃO, 2002).

O objetivo geral da pesquisa é compreender os processos de formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante, a partir da análise documental e dos dados empíricos do sistema municipal de Paranaíba-MS. Para tanto, os objetivos específicos estabelecidos foram: identificar as concepções propostas nos principais documentos que regulam o sistema municipal de ensino de Paranaíba, no que se refere à formação continuada e ao coordenador pedagógico; compreender a especificidade da atuação do CP do sistema municipal de ensino de Paranaíba; analisar a formação continuada específica para a função; e identificar as perspectivas para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos.

Esses objetivos partiram de algumas inquietações que embasaram essa investigação como: Quais oportunidades de desenvolvimento profissional, por meio de formação continuada em serviço, são ofertadas pelas redes e sistemas de ensino? Quais são as necessidades formativas como CP iniciante?

Em relação ao contexto específico de Paranaíba-MS, lócus dessa pesquisa: como os documentos do sistema municipal de ensino de Paranaíba abordam a coordenação pedagógica e sua formação? Quais os desafios que o CP iniciante enfrenta no cotidiano escolar desse sistema de ensino? Como ele se constitui na função? Como como o coordenador pedagógico em início de carreira ele se torna o formador ou o articulador do processo formativo de professores?

Frente aos aspectos arrolados nas questões e objetivos da pesquisa, o presente estudo refere à abordagem qualitativa, na qual, segundo Chizzotti (2010, p. 84) “[...] todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o

silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.” Portanto, é importante considerar que todas as ações do sujeito são dignas de estudo e podem ser utilizadas como dados para a análise, pois

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

A pesquisa deve mostrar, nessa perspectiva, o sentido social em que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas e não apenas os dados, sem estabelecer a relação dos sujeitos da pesquisa com o contexto em que se inserem. Desse modo, os procedimentos metodológicos do presente estudo encaminharam-se na perspectiva de uma análise de dados empíricos e documentais (estes últimos já tratados nas seções anteriores).

Quanto à coleta de dados empíricos, apresentamos a seguir as decisões e ações tomadas nas suas diferentes etapas, os procedimentos utilizados, a caracterização do contexto de atuação profissional dos CPs iniciantes do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS, o perfil dos CPs participantes da pesquisa e, por fim, a organização dos dados.

3.1 Procedimentos para coleta de dados empíricos

O produto de uma pesquisa qualitativa considera as significações atribuídas pelos indivíduos sobre seus atos, a fim de desvelar o sentido que os indivíduos constroem sobre suas ações (CHIZZOTTI, 2010). Portanto, na pesquisa qualitativa, os participantes “[...] são conhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2010, p. 83). Neste caso, esperamos que os coordenadores pedagógicos apresentassem concepções das situações vivenciadas no cotidiano escolar que possam contribuir para nossa compreensão acerca das ações formativas.

De acordo com Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2002), em um pesquisa qualitativa:

O foco e o *design* do estudo não podem ser definidos *a priori*, pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias. O foco e o design deve, então, emergir, por um processo de indução, do conhecimento, do contexto, e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p.147).

Desta forma, fica claro a necessidade de flexibilização em relação à organização das etapas e principais aspectos abordados durante a pesquisa. As principais dimensões são definidas durante a pesquisa, conforme novas questões aparecem no processo. Neste sentido, após a análise das entrevistas, foi observado na fala das coordenadoras iniciantes importantes questões sobre a sua formação que transcendem o limite da formação continuada e, por isso, a inclusão do tema “desenvolvimento profissional”, que, a priori, não era parte deste estudo, passou a ser considerado.

Para Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2002), a pesquisa qualitativa usa grande variedade de instrumentos e procedimentos de coletas de dados. Considerando a coleta de dados com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) via Plataforma Brasil, atendendo ao que estabelece a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e conforme Norma Operacional nº 001/2013. O projeto foi aprovado sob o parecer consubstanciado do CEP nº 3.174.850 (Anexo C).

Concomitante, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conforme pode ser observado no Anexo A, explicando-se os objetivos e a dinâmica desse estudo e garantindo-se o anonimato dos participantes e das instituições em que atuam, assim como a apresentação dos resultados à SEMED após a finalização dos estudos.

Inicialmente apresentamos à Secretária Municipal de Educação os objetivos da pesquisa e solicitamos autorização para a execução da mesma com os CPS iniciantes do sistema municipal de ensino. Autorizada a pesquisa, foi feito um levantamento no *site* da prefeitura municipal dos documentos que tratavam sobre o

coordenador pedagógico do sistema municipal de ensino.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005) :

Para pensarmos as formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 430).

Neste sentido, buscamos compreender a concepção presente nos termos utilizados nos diferentes documentos²⁸, em âmbito internacional, nacional e local, assim como analisamos a forma como os mesmos se articulam ou se diferem nos diferentes contextos.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), esses textos das políticas públicas demonstram contradições, e, embora tenham características prescritivas, dão margens para diferentes interpretações, pois são atribuídos a eles diversos significados e sentidos ao mesmo tempo. Assim:

[...] textos devem ser lidos *com e contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte da reforma (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Ou seja, os textos estão em movimento e se articulam a textos anteriores, assim como ao referencial teórico adotado, o que nos permitiu observar as relações intrínsecas à estrutura e aos discursos desses documentos nos diferentes âmbitos internacional, nacional e local. Para tal, foi tomada a decisão de colocar a análise documental nos capítulos introdutórios dessa tese, visando a compreensão do discurso presente nesse processo e, posteriormente, como este se articula às falas dos CPs nas entrevistas.

Após a análise dos documentos, foi feito um contato inicial com as instituições

²⁸ O quadro com o detalhamento dos documentos analisados neste estudo foi apresentado na introdução para preparar a leitura que faço na análise dos documentos.

escolares, conversando com gestores para identificar os coordenadores pedagógicos com menos de seis anos no cargo.

A proximidade com os profissionais das instituições escolares facilitou a identificação dos CP iniciantes e o diálogo sobre a participação na pesquisa, visto que todos os profissionais já atuavam como docentes no sistema municipal de ensino. Segundo Alves e Silva (1992):

[...] das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes (o que amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos), fazendo dela um momento de reflexão, retomada de fatos, valores, e ideias do passado (quando este é o caso) e a gratificação com sua transmissão ao entrevistador (ALVES; SILVA, 1992, p. 64).

Nesse sentido, com a intenção de aproximação, posteriormente à conversa com os diretores sobre a pesquisa, fizemos um contato com os prováveis entrevistados para um diálogo que possibilitou: breve descrição sobre a pesquisa; apresentação da metodologia utilizada na entrevista; e discussão sobre a data e local de preferência do entrevistado para a realização da entrevista, assim como o tempo previsto para a mesma e a garantia do sigilo referente aos dados.

Na conversa com os CPS esclarecemos que a colaboração envolveria uma entrevista semiestruturada com a duração aproximada de 30 minutos, com questões propostas em um roteiro semiestruturado (Apêndice A) composto por três tópicos: perfil profissional e trajetória formativa do coordenador pedagógico; atuação da coordenação pedagógica no sistema municipal de ensino e; formação continuada.

Após a elaboração do roteiro, partindo dos tópicos de interesse do pesquisador, realizamos um pré-teste, com colaboração de três coordenadoras pedagógicas, o que possibilitou um ajuste das questões elaboradas para o uso posterior com as CPs iniciantes.

Feito o contato inicial com os coordenadores, foram marcados os encontros para a realização das entrevistas que aconteceram durante o primeiro semestre de 2019, individualmente, em datas e horários sugeridos pelos entrevistados, visando interferir o mínimo possível em seu trabalho no cotidiano escolar.

No momento das entrevistas, foi garantido aos entrevistados que, em caso de constrangimento com alguma pergunta, a qualquer momento, poderiam deixar de

participar da pesquisa, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), lido e assinado por todos os coordenadores participantes.

O momento das entrevistas foi utilizado ainda para observar o ambiente escolar, com um olhar atento à postura dos coordenadores no trabalho, assim como as instalações oferecidas aos CPs para desenvolver o seu trabalho. Em uma pesquisa qualitativa, de acordo com Alves e Silva (1992), há uma necessidade de se obter os dados dentro de um contexto, assim como a postura dos sujeitos e outros detalhes que, uma vez observados, podem ser complementares aos registros obtidos com as entrevistas.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.164), “[...] a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas”. Portanto, as atitudes e reações dos coordenadores pedagógicos durante as entrevistas também foram registradas e considerados detalhes importantes não captados na gravação.

No que se refere ao espaço físico utilizado pelas CPs para desenvolver o seu trabalho, foi observado que quase todas as instituições possuem uma sala coletiva para os profissionais que atuam na coordenação pedagógica da instituição, com pelo menos um computador e uma impressora a disposição. Houve apenas uma exceção em que a CP possuía apenas uma mesa no *hall* de entrada do local de trabalho, o que se configura como um empecilho no que se refere às condições necessárias para uma boa atuação profissional.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as oito coordenadoras pedagógicas iniciantes na função do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS da educação infantil ou ensino fundamental. As entrevistas foram gravadas, com duração média em torno de 50 minutos. O tempo previsto foi excedido devido às interrupções decorrentes de necessidades do cotidiano escolar.

De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”.

Dessa forma, esse tipo de entrevista:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem

amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Todo o contexto que permeia os discursos dos sujeitos foi considerado, mas, os tópicos de análise foram definidos em função dos objetivos da pesquisa, pois: “Trata-se de definir núcleo de interesse do pesquisador, que têm vinculação direta aos seus pressupostos teóricos (abordagem conceitual) e contatos prévios com a realidade sob estudo [...]” (ALVES e SILVA, 1992, p.63).

Das oito entrevistas realizadas, apenas uma, a pedido da CP, foi feita fora do ambiente escolar, em sua residência. A justificativa apresentada pela CP foi que na instituição onde atua a sala da coordenação é muito agitada, com a presença constante de alunos, professores e pais solicitando resoluções de problemas cotidianos relacionados à indisciplina e outras questões pedagógicas. As demais entrevistas aconteceram nas salas da coordenação pedagógica das instituições escolares.

As primeiras entrevistas foram com duas coordenadoras pedagógicas que atuam no mesmo CEINF em turnos diferentes. Durante o tempo em que estivemos nesta instituição, foi possível conversar com as coordenadoras (nos diferentes turnos) com tranquilidade, sem interrupções ocasionadas por problemas cotidianos. No entanto, destacamos que nas outras instituições houve muitas interrupções durante as entrevistas, por conta de diferentes motivos, entre eles: alunos solicitando intervenções em conflitos com outros alunos ou ainda solicitando “lápiz”, funcionários administrativos informando sobre objetos perdidos dos alunos, professores ou outros coordenadores que trabalham na mesma sala em busca de informações importantes e urgentes.

As entrevistas realizadas com as CPs foram transcritas e após a leitura, realizamos a releitura do material e fizemos um agrupamento das respostas. Segundo Alves e Silva (1992), o momento da sistematização dos dados é um importante movimento em que o pesquisador deve retomar seus pressupostos a partir de três pontos:

[...] 1-As questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2- As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando polos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3- A própria realidade sob estudo (que exige um “espaço” para mostrar suas evidências e consistências). (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Assim, para contribuir com a resolução da questão que norteou as investigações: “Como se caracteriza a formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante no sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS?”, no próximo tópico, buscaremos apresentar o município de Paranaíba, contexto de trabalho das participantes da pesquisa.

3.2 Contexto de atuação profissional das CPs

Para o leitor compreender o contexto em que atuam os sujeitos entrevistados, apresentaremos a seguir alguns aspectos populacionais, históricos, econômicos e educacionais do município de Paranaíba.

Figura 2 – Vista aérea de Paranaíba-MS



Fonte: Plano Municipal de Educação (PARANAÍBA, 2015)

A cidade de Paranaíba está localizada na costa leste de Mato Grosso do Sul. Faz divisa com Goiás e Minas Gerais, estando distante 83 quilômetros da divisa com o estado de São Paulo e 413 quilômetros de Campo Grande, a capital do estado.

Possui grande quantidade de fazendas de gado de corte e leite, e o setor industrial encontra-se em processo de expansão e desenvolvimento (PARANAÍBA, 2019).

A população estimada de Paranaíba é de 40.010 habitantes segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). O município foi emancipado em 4 de julho de 1857, portanto, possui 162 anos. No entanto, mesmo após mais de um século e meio de emancipação, possui características de cidade de interior, conservadora, com uma política ainda coronelista, onde as famílias são conhecidas pelos sobrenomes e por suas atividades econômicas e financeiras, com poucas indústrias e um número expressivo de pessoas residentes na zona rural. Não há como negar que a forma como uma cidade se organiza e as marcas de sua história atravessam a constituição do sistema de ensino.

O município de Paranaíba-MS, no que se refere ao ensino superior, possui duas universidades públicas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e quatro Instituições de Ensino Superior (IES) privadas: Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR), com cursos presenciais, e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Paulista (UNIP) e Faculdades São Brás, com polos de cursos à distância.

Para o atendimento da educação básica, há dezoito instituições públicas de ensino: cinco escolas da rede estadual, com oferta de ensino fundamental e ensino médio; e treze instituições municipais, sendo sete escolas para alunos do ensino fundamental I e II, das quais quatro estão localizadas na área urbana e três em distritos (Raimundo, São João do Aporé e Tamandaré), com a modalidade educação do campo; e seis CEINFs, que atendem crianças de zero a cinco anos de idade.

Paranaíba possui ainda duas escolas de educação básica privadas, que atendem da educação infantil ao ensino médio, e duas instituições filantrópicas de educação infantil, além da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE).

No sistema municipal de ensino, em 2019, houve 4.214 matrículas, das quais 1.351 foram da educação infantil e 2.863 do ensino fundamental. Há no referido sistema de aproximadamente 350 professores.

A taxa de escolarização de alunos de 6 a 14 anos é de 99,3% (IBGE, 2019) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do sistema municipal de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental foi 5,6 em 2017, ultrapassando a meta de 5,3 projetada pelo Ministério de Educação para esse ano (INEP, 2019). No

entanto, o IDEB para os anos finais do ensino fundamental foi 4,1 em 2017, não alcançando a meta de 4,9. Destacamos que nenhuma das etapas do ensino fundamental atingiu a nota 6,0.

A fim de caracterizar o local de trabalho das participantes, apresentamos no Quadro 6, a seguir, as características das instituições escolares em que as CP atuam.

Quadro 6 – Caracterização das instituições escolares

Instituição	CPs entrevistados	Níveis de Ensino	Turnos de funcionamento	Nº de Alunos	Nº de Professores	Nº de CPs
Ceinf 01	CP2	E. I.	Matutino e Vespertino	94	6	01
Ceinf 02	CP3 e CP4	E. I.	Matutino e Vespertino	230	17	02
Escola 01	CP1	E. I. E. F. I e E. F. II	Matutino e vespertino	580	45	02
Escola 02	CP5 e CP8	E. I., E. F. I e E. F. II	Matutino e Vespertino	860	56	03
Escola 03	CP6	E. I e E. F. I	Matutino e Vespertino	430	24	02
Escola 04	CP7	E. I., E. F. I e E. F. II	Matutino e vespertino (4 salas de aula nesses períodos)	720	52	04

Fonte: Entrevistas.

Organizadora: a autora.

As coordenadoras pedagógicas iniciantes entrevistadas serão identificadas ao longo do estudo pela inicial CP, seguida de um numeral cardinal. Qualquer menção a elas será feita no feminino, pois o gênero representa a totalidade das entrevistadas.

Conforme observamos no Quadro 6, a pesquisa abrangeu todas as etapas da educação básica sobre a responsabilidade do sistema municipal de ensino de Paranaíba. Todas as instituições pesquisadas funcionam apenas no período diurno, sem atividades no período noturno.

Observamos ainda que a quantidade de coordenadores pedagógicos de cada instituição está de acordo com os critérios estabelecidos no art. 41 da Lei complementar nº 51/2011, citados na seção anterior. Ressaltamos que em cinco das seis instituições pesquisadas há maioria ou a totalidade de CP iniciantes.

As seis instituições possuem o total de 14 coordenadoras, das quais 8 eram

coordenadoras pedagógicas iniciantes. Desta forma, como considerar a experiência do colega? É necessário acompanhamento sistemático da SEMED para apoio a esses profissionais. Destacamos que as escolas 01 e 02 possuem um alto número de alunos e professores para o CP dar conta, o que se configura em mais uma dificuldade nas condições de trabalho impostas ao CP.

Quanto às características da comunidade em que essas instituições escolares estão inseridas temos:

Quadro 7 – Características da comunidade atendida pelos CPs pesquisados

Instituição	Localização	Clientela
CEINF 01	Periferia	Camadas populares
CEINF 02	Periferia	Camadas populares
Escola 01	Periferia	Camadas populares
Escola 02	Bairro de Classe Média	Camadas médias e populares
Escola 03	Bairro de Classe Média	Camadas médias e populares
Escola 04	Centro, Periferia e zona rural	Alunos da zona rural no matutino - camadas populares Alunos da zona urbana no vespertino - camadas médias e camadas populares.

Fonte: Entrevistas

Organizadora: a autora

Em relação à clientela atendida pelas instituições notamos algumas diferenças em relação ao público-alvo, com destaque para a escola 04 que além atender a diversidade dos alunos de diferentes camadas sociais, se difere também por atender alunos do campo e da cidade.

3.3 O perfil das CPs participantes da pesquisa

O parâmetro para a definição de coordenador pedagógico iniciante foi o estudo de Huberman (2013), que define como iniciante o docente com menos de seis anos de atuação, ao qual é possível atribuir determinadas sequências que atravessam a carreira, ainda que não sejam vividas sempre na mesma ordem e por todos os profissionais. Nesta perspectiva, verificam-se no início da carreira do professor as sequências de fases chamadas de “exploração e/ou tateamento”, e estabilização”:

A “exploração” consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva passa-se a uma

fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 2013, p. 37).

Entendemos que o coordenador pedagógico, ainda que tenha uma vasta experiência de trabalho em salas de aula, quando assume a função de coordenador pedagógico também pode ser considerado como iniciante, pois, como afirma Marcelo Garcia (2010) “A ascensão do professorado a diferentes papéis como, por exemplo, o de supervisor, assessor ou formador em geral, se desenvolve normalmente fora da aula e não se compatibiliza com atividades docentes” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18).

Dessa forma, o coordenador pedagógico, assim como o professor, também passa pela fase de exploração e estabilização. Portanto, mesmo que Huberman (2013) não caracterize as fases do ciclo da carreira do CP, compreendemos ser adequada a transposição a esses profissionais.

Tendo isso como ponto de partida, participaram da pesquisa oito coordenadoras pedagógicas que possuíam, no momento da coleta de dados, menos de seis anos na função, das quais cinco atuavam em escolas e três em CEINFs. A escolha de profissionais que atuavam em instituições distintas foi motivada pela possibilidade de observar a especificidade do trabalho em cada segmento de ensino e os diferentes desafios no início da carreira desses profissionais. O número de CP participantes da pesquisa representa 33% dos coordenadores do sistema municipal de ensino.

No que se refere ao vínculo empregatício, as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, com exceção de CP1, são nomeadas (conforme já citado na Seção 2), pois o último concurso para coordenador pedagógico no sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS aconteceu em 2006. Desta forma, as pessoas que assumiram essa função a partir deste período foram professores readaptados ou professores nomeados para o cargo de “professor coordenador”. Apenas a CP1 é readaptada e está atuando na coordenação pedagógica. Como já mencionado, após a manifestação do Conselho Municipal de Educação em 2016, os professores nessa condição foram encaminhados para trabalhar em outras atividades escolares, tais

como: bibliotecas, secretarias das escolas ou salas de tecnologia. A justificativa da SEMED para que CP1 readaptada permanecesse na coordenação pedagógica era que ela desenvolvia um bom trabalho.

A Lei Complementar nº 077, de 29 de junho de 2015, tornou a função do professor coordenador, bem como dos diretores e diretores adjuntos, um cargo comissionado. De acordo com o art. 04 da Lei complementar nº 51/2011, denomina-se como “Cargo de Provimento em Comissão: cargo preenchido por ocupante transitório, da confiança da autoridade nomeante” (PARANAÍBA, 2011, p. 2).

O Quadro 8 apresenta uma caracterização das participantes, em relação à idade, atuação profissional e formação inicial e continuada.

Quadro 8 – Características dos Coordenadores Pedagógicos Iniciantes participantes da pesquisa

Sujeitos	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>)
CP1	41	Letras/ instituição privada	- Cursando Gestão escolar, coordenação e planejamento/instituição privada
CP2	33	Pedagogia/ instituição pública	-----
CP3	36	Pedagogia/ instituição privada Artes Visuais/ instituição privada	- Psicopedagogia Clínica e Institucional/ Instituição privada - Atendimento Educacional Especializado/ instituição privada - Educação infantil/ instituição privada
CP4	34	Pedagogia/ instituição privada Artes/ instituição privada	- Educação infantil e ensino fundamental/ instituição privada - Educação Especial/ instituição privada - Coordenação Pedagógica (Cursando)/ instituição privada
CP5	39	Pedagogia/ instituição privada Matemática/ instituição pública Arte/ instituição privada	- Psicopedagogia/ instituição privada - Educação infantil/ instituição privada - Fundamentos do Ensino da Matemática/ instituição privada - Gestão Escolar/ instituição privada - Inclusão Escolar/ instituição privada - Educação Especial (cursando)/ instituição privada
CP6	41	Pedagogia/ instituição privada	- Práticas Pedagógicas em educação infantil e ensino fundamental/ instituição privada
CP7	44	Pedagogia/ instituição privada	- Psicopedagoga/ instituição privada - Distúrbio de Aprendizagem/ FAILC Transtorno Espectro/ instituição privada - Autismo e Transtornos Globais do Desenvolvimento/ instituição privada
CP8	50	Letras/ instituição privada	- Gestão Escolar/ instituição privada

Fonte: Dados obtidos por meio das entrevistas
Organizadora: A autora

A média de idade entre as participantes é de 39 anos. Do ponto de vista da formação inicial, a maioria das coordenadoras (seis) cursou Pedagogia na modalidade presencial na própria cidade ou em municípios próximos, indicando que as experiências de formação não foram muito diversificadas.

Dos 14 cursos de graduação realizados pelas coordenadoras, 12 foram realizados em instituição privada. Três delas (CP3, CP4 e CP5) possuem mais de uma graduação, sendo uma presencial e as outras na modalidade educação a distância (EaD). Dos dezessete cursos de Pós-Graduação realizados pelas CPs do grupo, quinze foram por meio de EaD.

De acordo com Sommer (2010), na área acadêmica no Brasil existem 2 grupos de debates sobre EaD:

De um lado, há um grupo de entusiastas apregoando a necessidade de nossos processos educativos formais incorporarem as tecnologias que temos à disposição, de atualizarmos os processos de ensinar e aprender, de nos adequarmos aos supostos estilos cognitivos dos membros da geração que nominam nativos digitais. [...] Do outro lado estão aqueles que defendem a impossibilidade de um estudante aprender com qualidade em frente a um monitor de computador, uma televisão, no isolamento de sua casa, executando tarefas quase ao modo dos antigos estudos dirigidos, “primo pobre” da instrução programada desenvolvida sob os auspícios do tecnicismo educacional, enfim, divorciado de outros estudantes que almejam e labutam na mesma direção (SOMMER, 2010, p. 18).

Portanto, embora haja uma divergência de opiniões no debate sobre educação a distância no Brasil. A EaD possibilita acesso a diferentes áreas e com flexibilidade de tempo para estudos, assim, é compreensível que tenha predominado essa modalidade de ensino nas especializações realizadas pelas CPs, visto que todas elas já atuavam em salas de aula neste período.

Entre graduação e pós-graduação, apenas CP2 cursou o ensino superior em uma instituição pública. Destacamos, ainda, no que se refere à formação, que quatro CPs do grupo cursou ou está cursando pós-graduação em nível de especialização na área de Gestão Escolar em instituições privadas na modalidade EaD. Portanto, esse não é um pré-requisito para acesso ao cargo.

No Quadro 9, seguem as informações referentes à experiência docente e gestão escolar.

Quadro 9 – Experiência em Docência e Gestão Escolar

Sujeitos	Tempo experiência docente	Tempo de docência por etapa ou modalidade	Tempo de experiência como CP	Etapa de ensino em que atua
CP1	14 anos	- 14 anos/ Anos finais do ensino fundamental	3 anos	Anos finais do ensino fundamental
CP2	13 anos	- 4 anos/ Educação infantil - 4 anos/Anos iniciais do ensino fundamental - 5 anos/ Anos finais do ensino fundamental	1 ano e 5 meses	Educação infantil
CP3	5 Anos	- 2 anos/ Educação infantil - 3 anos/ Anos iniciais do ensino fundamental e Sala de Recursos Multifuncionais	2 anos	Educação infantil
CP4	8 anos	- 4 anos educação infantil - 4 anos Sala de Recursos Multifuncionais.	2 anos	Educação infantil
CP5	8 anos	- 5 anos/ educação Infantil - 3 anos/ Anos iniciais do ensino fundamental e Anos finais do ensino fundamental	2 anos	- Educação infantil - Anos iniciais do ensino fundamental - Anos finais do ensino fundamental
CP6	8 anos	- 8 anos /anos iniciais do ensino fundamental	2 anos	- Educação infantil - Anos iniciais do ensino fundamental
CP7	10 anos	- 5 anos/ Educação infantil - 5 anos/ Anos iniciais do ensino fundamental	1 ano	- Anos iniciais do ensino fundamental - Anos finais do ensino fundamental
CP8	25 anos	- 25 anos/Anos finais do ensino fundamental	4 anos	- Educação infantil - Anos iniciais do ensino fundamental - Anos finais do ensino fundamental

Fonte: Entrevistas

Organizadora: A autora

Observamos que apenas uma coordenadora (CP3) estava em início da carreira como docente quando assumiu a coordenação pedagógica, que é a fase denominada por Huberman (2013) de estabilização ou de fase do compromisso, na qual, segundo o autor,

As pessoas centram a sua atenção no domínio de diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de

condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 2013, p. 37).

Na fase de estabilização há uma maior segurança do professor em relação às ações de investimento no desenvolvimento de sua carreira, e por isso a busca por maiores responsabilidades tenha motivado CP3 a assumir a coordenação.

As demais CPs participantes possuem tempo de docência em sala de aula entre 8 e 25 anos, não sendo consideradas, dessa forma, professoras iniciantes. Conforme a classificação feita por Huberman (2013), elas se encontravam na fase da diversificação, que engloba dos 7 aos 25 anos de carreira, em que os percursos individuais costumam divergir com maior frequência, uma vez que os docentes se lançam “[...] numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN, 2013, p. 38).

O tempo de experiência em sala de aula pode alterar a forma como o CP se posiciona em relação aos conflitos, limitações e desafios vivenciados pelos professores. Fernandes (2008, p. 214) afirma que “A experiência permite uma compreensão empática e não avaliadora ou julgadora dos professores, diferentemente da arrogância e da relação de superioridade/subordinação que, muitas vezes, marca o especialista.” Essa empatia contribui para uma melhor relação entre professor e coordenador e desta forma também pode proporcionar um ambiente propício para o processo de formação.

Quanto às experiências anteriores na gestão escolar o grupo ficou dividido: quatro entrevistadas (CP2, CP5, CP7 e CP8) já haviam atuado em direção e vice direção. No caso de CP5, a menos experiente dentro as quatro, a atuação anterior deu-se na coordenação de um programa.

A carga horária de trabalho exigida das coordenadoras pedagógicas do sistema municipal de ensino de Paranaíba é de 30 horas/aulas semanais, assim, duas coordenadoras entrevistadas (CP5 e CP7) também atuavam como professoras no contraturno em escolas da rede estadual de ensino.

Conforme os dados do Quadro 9, as CPs têm, em média, 2 anos na função, ou seja, estavam exercendo-a por um período muito curto. Quatro CPs desse grupo acompanham o trabalho pedagógico de apenas uma etapa do ensino (CP2, CP3 e

CP4 acompanham a educação infantil; CP1 acompanha o ensino fundamental II), duas CPs do grupo acompanham duas etapas de ensino (CP6 acompanha a educação infantil e ensino fundamental I; CP7 acompanha o ensino fundamental I e II) e duas CPs três etapas de ensino (CP5 e CP8 acompanham a educação infantil, ensino fundamental I e II), o que dificulta muito o trabalho e o aprofundamento de estudos na área.

A escola que prioriza a organização do trabalho do CP por etapa de ensino permite um foco maior na especificidade do trabalho, tanto no que se refere ao aprofundamento teórico dos estudos, como nas resoluções de problemas relacionados a questões práticas do cotidiano escolar. Muitas vezes, a quantidade de CPs da instituição é pouca em relação ao número de professores e alunos, assim, não possibilita separar por etapas de ensino e priorizar questões pedagógicas.

A rotatividade no acompanhamento dos CPs a diversas etapas de ensino também se configura como outro ponto preocupante, e, apenas três CPs (CP1, CP6 e CP7) relatam acompanhar as mesmas etapas de ensino durante o horário semanal de trabalho na coordenação, a mudança de etapa de um ano para o outro no início da atuação do CP é outro fato que dificulta a proximidade com o trabalho e amplia as dificuldades para tateamento das atribuições.

Ainda que todas as CPs já tenham tido experiência por vários anos como docentes, nenhuma delas havia atuado em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental I e II): CP6 nunca atuou na educação infantil e acompanha essa etapa e o ensino fundamental I; CP7 nunca trabalhou nas séries do ensino fundamental II e acompanha essa etapa e ainda o ensino fundamental I; e CP8 somente lecionou a disciplina de língua portuguesa de 6º ao 9º ano por 25 anos e acompanha os trabalho pedagógico da educação infantil ao ensino fundamental II.

O fato dessas CPs não terem experiência como docentes nas etapas em que atuam acarreta novos desafios para o trabalho, pois muitas são as especificidades relacionadas aos processos de aprendizagem e às relações interpessoais das diferentes faixas etárias dos alunos. E, por fim, que todas as CPs participantes da pesquisa atuavam em escolas diferentes daquelas em que eram professoras, o que significava ter que se apropriar também de uma cultura escolar de um novo local.

3. 4 Organização dos dados

Após as transcrições das entrevistas, preparamos o processo de organização e interpretação dos dados. Inicialmente é necessário que:

[...] o pesquisador deve se deixar “impregnar” pelos dados, o que vai acontecendo à medida em que ele faz “leituras” da fala dos sujeitos ao longo da entrevista, detendo-se ora numa análise mais imediata do conteúdo expresso, ora nas teias de relações que se evidenciam (entre os diferentes pontos do discurso, entre ele e a abordagem, entre diferentes concepções do mesmo tema, e assim por diante) (ALVES; SILVA, 1992, p. 66).

Assim, foram feitas cuidadosas leituras dos dados sistematizados, na tentativa de fazer interpretações iniciais para proceder a organização e análise dos dados. Para tanto seguimos as colocações de André (1983) e suas descrições sobre o método de análise de prosa. Nesta perspectiva a autora salienta que,

[...] o sentido do termo “análise de conteúdo” seja ampliado de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico etc. (ANDRÉ, 1983, p. 67).

De acordo com esse procedimento as possibilidades de análise dos dados assumem um sentido mais amplo, sendo uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. Segundo André (1983), a análise de prosa possibilita levantar questões sobre determinados materiais como: “O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso inclui naturalmente mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (ANDRÉ, 1983, p. 67). Nesse sentido, registramos além da entrevista, observações e análises dos documentos.

Nesta abordagem a análise acontece “[...] nos diferentes estágios de investigação e faz parte integrante do processo de coleta de dados” (André, 1983, p.69). Portanto, os procedimentos analíticos estão presentes desde o início dos estudos, nas tomadas de decisões, ao escolher as questões mais pertinentes e observar a postura dos sujeitos frente as questões e sobre as áreas que merecem ser mais bem exploradas.

Os dados foram organizados em dois tópicos, a partir de aspectos recorrentes e concorrentes. André (1983) defende que a relevância de item é determinada de acordo com a frequência em que ocorre, “[...] tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” (ANDRÉ, 1983, p.67).

A autora supracitada destaca ainda que é possível encontrar aspectos e características únicas, mas também relevantes para o estudo. “A questão é encontrar maneiras de poder detectar essas informações singulares, mais relevantes e poder distingui-las de outras também singulares mais irrelevantes” (ANDRÉ, 1983, p.68) para desta forma identificar os diferentes significados nas falas das coordenadoras entrevistadas, manifestadas de forma clara nas respostas ou nas entrelinhas dos discursos.

Na análise de prosa, a técnica de “Triangulação” é importante para verificar a propriedade dos dados qualitativos. Para a autora:

Triangulação significa a combinação de muitas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação. Comparar e chegar a convergência das informações fornecidas por diferentes informantes, diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação de dados” (ANDRÉ, 1983, p. 69).

Portanto, torna-se imprescindível relacionar os dados obtidos na entrevista a outros dados resultantes do levantamento de informações apresentadas nos documentos locais ou ainda aos registros de observações realizados durante a pesquisa para a análise dos dados.

Realizamos as discussões e apresentações dos dados com base em questões fundamentais que constituem a atuação do CP nos diferentes tipos de relações presentes no ambiente escolar, assim como no desenvolvimento da formação e do trabalho pedagógico e ainda, no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar.

Neste sentido, a articulação entre os dados possibilitou refletir sobre os princípios e atitudes presentes na atuação do CP em processo de formação própria e do outro na tentativa de compreender, considerando as atribuições legais previstas nos documentos regulatórios do sistema municipal de ensino de Paranaíba, a maneira como assumem seu papel no ambiente escolar.

Buscamos permitir que os dados empíricos desse estudo no município de Paranaíba-MS permitissem compreender aspectos relativos à formação continuada e

ao desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos iniciantes, contribuindo para outras análises realizadas em outros lugares do país.

Em um exame dos dados empíricos, apontamos alguns indicadores que apareceram com maior frequência na fala das coordenadoras, de forma a demonstrar concepções e informações relevantes para subsidiar o processo de interpretação que se encontra agrupado em dois tópicos apresentados na seção a seguir.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.
Paulo Freire, 1997.*

O processo de análise das entrevistas articulados aos documentos locais do sistema municipal de Paranaíba envolveu a interpretação à luz do referencial teórico que sustentou a pesquisa, permitindo compreender alguns aspectos relacionados à formação continuada das coordenadoras pedagógicas iniciantes. De acordo com André (1983), um constante transitar do pesquisador entre “realidade” e teoria, possibilita, num processo contínuo de inferência, compreender o significado dos dados, o que implicam e para onde levam.

Nesse movimento, apresentaremos nesta seção a discussão dos dados, organizada em dois tópicos: “O coordenador pedagógico iniciante no cotidiano escolar: atribuições, atividades e desafios” e “As perspectivas para o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas iniciantes”.

4.1 O Coordenador Pedagógico iniciante no cotidiano escolar: atribuições, atividades e desafios

O início do trabalho do CP na função é marcado por episódios de insegurança e desconhecimento frente ao novo. Esta fase de confrontação inicial com a complexidade profissional é denominada Huberman (2013) de “exploração” ou tateamento, um período em que ocorre o choque de realidade relacionado ao que o autor chama de “sobrevivência”. Este período vincula-se ao “[...] tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas das salas de aula, a fragmentação do trabalho “[...]”

(HUBERMAN, 2013, p. 39). Outro aspecto apresentado por Huberman (2013), que consideramos parte do trabalho do CP iniciante, é a “descoberta” e o “entusiasmo inicial”, uma exaltação por estar na função.

Neste sentido, buscando refletir sobre o início na função, esse tópico engloba alguns temas relativos à atuação profissional da coordenação pedagógica: a entrada na função; o conhecimento das atribuições propostas ao CP pelo sistema municipal de ensino de Paranaíba; as atividades desenvolvidas pelos CPs no cotidiano escolar e os desafios para a atuação do CP.

A entrada na função de coordenação pedagógica, marcada por novas experiências, pela “exploração” ou tateamento, por dificuldades vividas e novas aprendizagens, deu-se de forma distinta para as coordenadoras entrevistadas, o que envolveu desde o momento que antecedeu a designação. Seis das CPs participantes da pesquisa receberam um convite feito pela gestão atual da Prefeitura Municipal para atuar na coordenação pedagógica, logo no início do mandato. A lei complementar nº 77 (PARANAÍBA, 2015) possibilita à gestão municipal escolher sua equipe por meio de “cargo de provimento em comissão”. CPs 2, 3, 5 e 6 afirmam que essa escolha para atuarem na função pode ter sido motivada pela experiência profissional docente.

Já a CP1 era professora readaptada na escola e foi designada para a função. Apenas a CP4 procurou a gestão externando o interesse em atuar na função: “[...] eu quis ampliar os meus horizontes, ampliar minha experiência”. Portanto, apenas para esta CP a função foi almejada e decorrente de uma busca pessoal, ao contrário das demais entrevistadas que declararam não ter pensado anteriormente em atuar na função.

O desejo de estar na função pode interferir no significado atribuído à atividade realizada pelo CP. De acordo com Pereira (2017):

Quanto maior a consciência acerca dos motivos que o conduziram à escolha da coordenação e da importância de seu papel na dinâmica da escola, maior a possibilidade de que ele próprio regule a sua atividade, já que tudo isso pode incidir sobre o seu desenvolvimento profissional. E o processo de tomada de consciência pode ser fortalecido entre os pares, no coletivo [...] (PEREIRA, 2017, p.173).

A atuação na coordenação pedagógica pode ser mais viável quando decorre de uma escolha pessoal e consciente, visto que é uma função complexa e de fundamental importância no contexto escolar. Assim, o candidato deve ter clareza das

atribuições e motivação para realizá-la nos princípios éticos.

A forma de acesso a um cargo pode ocorrer de maneiras distintas e, segundo Dourado (2001, p. 85) “não pode definir o tipo de gestão, mas certamente, interfere no curso desta”. O autor afirma que a modalidade de livre indicação pelos poderes públicos para provimento da gestão da escola pública permite a transformação da escola no que pode ser denominado como:

[...] “curral eleitoral”, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da “comunidade escolar”, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar (DOURADO, 2001, p.83).

Ainda, que o autor se refira diretamente às indicações de diretor escolar, também pode se tornar um meio para acordos políticos, vinculando as nomeações em troca de apoio eleitoral para os casos dos coordenadores pedagógicos. Já o acesso ao cargo por meio de eleição entre os pares, além de ser uma forma mais democrática para a escolha, de acordo com Fernandes (2004), delega mais responsabilidade aos professores e maior legitimidade ao trabalho do CP, o que poderia facilitar a relação inicial com a escola.

O momento inicial no cargo designado foi marcado por sentimentos diversos por parte dos coordenadores, especialmente por frustração, insegurança e impotência ao se deparar com a realidade do trabalho no cotidiano escolar. Apesar das reconhecidas dificuldades, também houve reconhecimento por parte das CPs de algumas mudanças positivas em relação ao princípio do trabalho, indicando gradativa segurança para desenvolver as atribuições, como demonstram os excertos abaixo:

Hoje eu considero bom, no começo apanhei muito, hoje eu consigo alcançar meus objetivos, tudo que eu planejo durante a semana na sexta-feira eu vejo que eu consegui realizar tudo e com sucesso (CP2).

Eu avalio como bom, só que ainda vejo que a gente tem que buscar mais, tem que crescer, me sinto já não mais engatinhando já sinto me sinto andando, mas conhecimento nunca é muito [...] (CP4).

Considerando que para o trabalho inicial na coordenação pedagógica não há, normalmente, uma preparação prévia e que o trabalho anterior como docente é que poderá ser tomado como referência, buscamos identificar os aspectos relativos à

formação inicial das CPs, tentando compreender se neste momento houve algum tipo de aproximação com os conteúdos relativos à organização pedagógica da escola.

É importante dizer que não concebemos a formação inicial como algo estanque, mas como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional docente, considerando este como parte das atividades que desenvolvemos ao longo de nossa aprendizagem, de forma contínua, múltipla e complexa. Mas, apesar disso, não podemos deixar de voltar o olhar à maneira como se deu a formação inicial.

Como já citado na trajetória metodológica, das oito CPs participantes da pesquisa seis fizeram o curso de Pedagogia e duas fizeram o curso de Letras²⁹ como primeira licenciatura. Quando indagadas sobre contribuições da formação inicial para o exercício da função, seis CPs relataram “*muito pouco*” ou “*nenhuma contribuição*” como observamos nos trechos a seguir:

Mas diretamente sobre o coordenador muito pouco, sobre o coordenador quase nada praticamente porque Letras a gente não estuda isso (CP1).

Não, na faculdade eu aprendi como eu iria dar aula, [...] então na grade estava escrito assim: “séries iniciais: coordenação e supervisão escolar” e daí eu escolhi, mais por esse tema porque eu pensei que eu poderia não atuar na sala de aula e ser diretora ou coordenadora, mas isso o curso não me ofereceu, essa base eu não tive nem na pedagogia e nem no curso de Artes (CP3)

“Não. [...] Estudamos vários autores, mas eu não tive experiência com a prática, até mesmo porque quando a gente vai estagiar a gente estagia enquanto professora. Não tive estágio em gestão.” (CP4)

Na minha formação não. A gente teve dica assim sobre o contato com aluno e professor, mas não sobre a função mesmo, específico sobre coordenação eu não me lembro (CP5).

Observamos, de acordo com os relatos desse grupo de CPs que as licenciaturas cursadas por eles não contribuíram, diretamente, para o conhecimento necessário para esse profissional atuar na coordenação pedagógica, situação recorrente na formação docente que, de maneira geral, centra-se nos aspectos mais específicos da gestão da sala de aula e do ensino de conteúdos, nem sempre fazendo

²⁹ Destacamos, conforme já citado nesse estudo, que de acordo com o artigo 64 da LDB (BRASIL, 1996) e o art. 25 da lei 51 (PARANAÍBA, 2011) para assumir essa função os profissionais devem ter cursado Pedagogia. A lei 51 (PARANAÍBA, 2011), exige ainda no mínimo três anos de exercício na docência e pós em gestão para o cargo de CP.

relações com a gestão da escola e/ou do sistema.

Mesmo considerando o curso de Pedagogia, reconhecemos que há limitações na formação inicial. Conforme afirma Herculano (2016) é necessário “[...] a retomada do currículo desenvolvido na formação inicial de coordenadores pedagógicos, possibilitando avaliar e redirecionar o percurso acadêmico, na busca com afinidades entre os contextos formativos e a atuação profissional do CP” (HERCULANO, 2016, p. 87).

Pinto (2011) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia cometem o equívoco de reduzir o campo da Pedagogia e o trabalho dos pedagogos à docência na educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Para o autor as equipes diretivas da escola³⁰:

[...] devem ocupar devem ser ocupados por profundos conhecedores dos temas relacionados à área da pedagogia escolar: organização sistêmica das escolas; teorias de currículo; políticas públicas na área de educação escolar; avaliação do processo de ensino aprendizagem; as teorias de aprendizagem; as diferentes metodologias e técnicas de ensino; projeto político-pedagógico; planejamento de ensino e de aulas; avaliação institucional... E para dar embasamento a todos esses temas, o pedagogo deve ter sólido repertório no campo das ciências da educação (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação), nas quais sua formação deve se assentar (PINTO, 2011, p. 20).

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico deve ter uma formação que aprofunde todos os campos da educação escolar, com conhecimentos que vão além das salas de aula, no entanto, “[...] a formação inicial do coordenador pedagógico ainda está pautada por indefinições que generalizam os aspectos pedagógicos da escola atribuídos ao coordenador” (DOMINGUES, 2014, p.28).

Apesar dos apontamentos sobre a formação inicial, uma entrevistada afirmou que a Pedagogia “[...] dá um pezinho inicial, né? [...] Muito pouco, mas teve sim” (CP2), enquanto uma segunda CP (7) afirmou que as disciplinas das habilitações³¹, no caso

³⁰ Constituídas, de acordo com Pinto (2011) por coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores, ou seja, profissionais do ensino atuantes fora da sala de aula.

³¹ Forma de organização do curso que perdurou até a publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE Maio DE 2006.

a supervisão escolar, contribuíram para sua atuação na coordenação.

Ainda que CP2 pontue que na sua formação inicial começou a discussão sobre a Coordenação Pedagógica, quando questionada sobre os conhecimentos adquiridos que contribuíram para a sua atuação, ressalta que a marcou: “*Muitos relatos na época de professores que atuavam na coordenação e à noite davam aula na faculdade, eram relatos trocando experiências que eles passavam*” (CP2). Ressalta-se no apontamento o saber baseado na experiência.

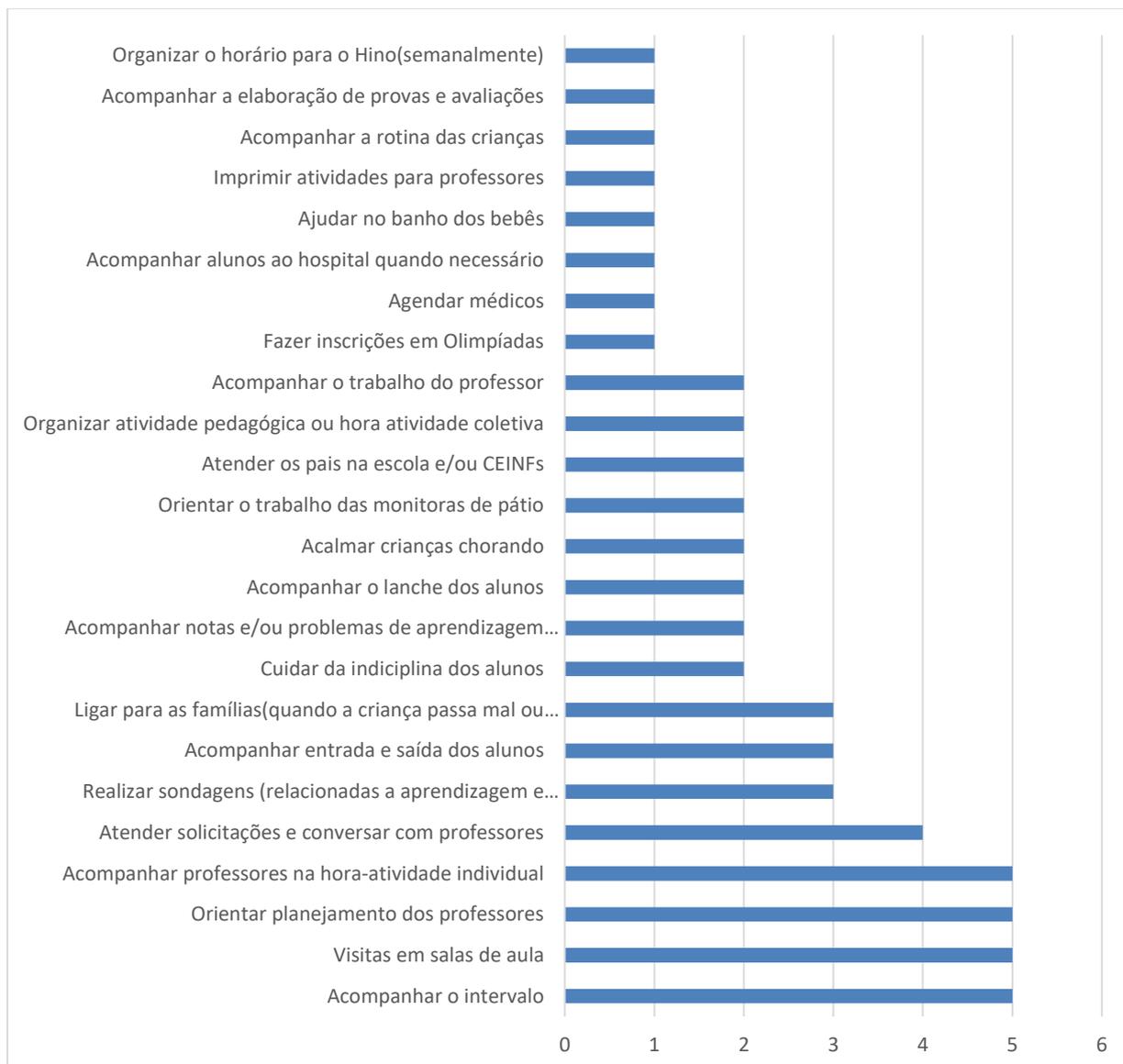
A CP7 afirmou que o curso de Pedagogia no qual estudou habilitava para supervisão escolar, no entanto, em relação aos conhecimentos relevantes adquiridos nesse curso ressaltou “*a questão de planejamento e da rotina do professor*”. Os conteúdos da formação, nesse caso, tiveram como foco mais a atuação do professor e não propriamente do CP.

É importante que o CP tenha o conhecimento do que se refere ao trabalho do professor, até porque deverá se ocupar do acompanhamento das atividades pedagógicas, no entanto, é necessário também um investimento especificamente ao trabalho do CP para realizar, de forma mais adequada, o seu planejamento e a sua rotina de trabalho cotidiano em função da organização pedagógica da escola.

Considerando que a formação inicial, mesmo com reconhecidas falhas e lacunas, é fundamental, mas que sozinha não dá conta da amplitude do trabalho a ser desenvolvido nas escolas, faz-se necessária a formação continuada para o exercício da coordenação pedagógica. Contudo, não com o objetivo de complementar a licenciatura ou até mesmo de substituí-la, mas como possibilidade de colocar em discussão uma prática profissional que é complexa e de aprendizagem contínua, como ressaltam Nóvoa (2002), Marcelo Garcia (2009) e Day (2001). Tal aspecto será discutido especificamente no segundo tópico da análise de dados.

Em relação à atuação das CPs, interessou-nos conhecer as atividades realizadas no cotidiano escolar. As respostas, bem diversas, foram sintetizadas no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Atividades desenvolvidas pelos CPs do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS



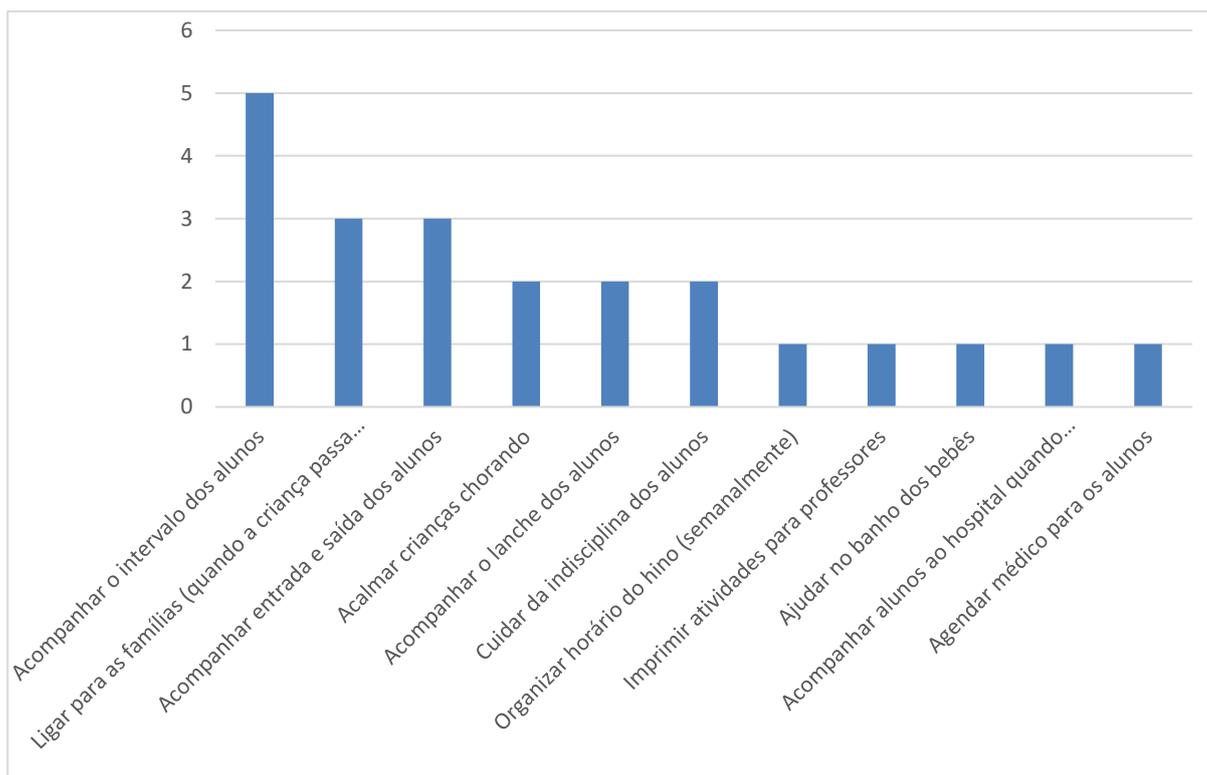
Organizadora: a autora

Fonte: Entrevistas

Os dados apresentados apontam para uma dispersão de atividades e possível sobrecarga de trabalho. A partir dos relatos dos CPs, observamos que um número significativo de atividades desenvolvidas não se relaciona diretamente com as atribuições designadas na legislação, entre as quais: organizar horário para cantar o Hino Nacional, imprimir atividades para professores, acalmar crianças chorando e ajudar no banho dos bebês (no caso dos Ceinfs), acompanhar o lanche dos alunos, acompanhar o intervalo, acompanhar a entrada e saída dos alunos na escola, acompanhar alunos ao hospital quando necessário, agendar horário em médicos, ligar para as famílias quando as crianças passam mal ou esquecem algum material e

intervir em questões relacionadas a indisciplina. Não há unanimidade em relação às atividades desenvolvidas e nenhuma delas foi apontada como parte da função pelos CPs, o que demonstra que não está claro aos CP iniciantes qual deve ser o principal foco do seu trabalho. Estas atividades desenvolvidas, por ordem de ocorrência nas entrevistas, estão indicadas no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Atividades desenvolvidas pelos CP não relacionadas à função



Fonte: Entrevistas
Organizadora: a autora

Essas são atividades que não fazem parte diretamente das atribuições do CP, quando confrontadas com o regimento escolar e com a lei nº 51 de 09 de dezembro de 2011. No entanto, ocupam muito tempo de trabalho destes profissionais, tempo este que poderia voltar-se ao desenvolvimento de atividades relacionadas diretamente às questões pedagógicas, com destaque para a formação do professor e do próprio coordenador pedagógico.

Em relação a estas atividades, destacamos o acompanhamento dos CPs ao intervalo das crianças, que foi um dos itens citados por cinco das oito coordenadoras entrevistadas. Na verdade, essa atribuição geralmente é desenvolvida ou poderia ser feita pelo inspetor escolar. De outro modo, se o CP quiser interagir com o aluno ou desenvolver alguma atividade com finalidade pedagógica o intervalo pode fazer parte

das ações do CP. Importante destacar que uma atividade pode ser realizada pontualmente e em situações emergenciais, mas torna-se problemática quando é assumida como parte constituinte das tarefas que o CP vem a desempenhar.

No trabalho cotidiano, também é importante a todo CP (e não só ao CP iniciante) não perder de vista o planejamento e os objetivos da função, de modo a não cair numa prática imediatista e voltada às urgências. De acordo com Placco (2003, p. 47), o trabalho do CP “é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética.

Nesse sentido, a referida autora reconhece que os coordenadores se dedicam muito às atividades de rotina e urgência e, recorrendo à contribuição de Matus (1991), caracteriza-as de “rotina” como aquelas relacionadas à manutenção do funcionamento da escola, enquanto as de “urgência” voltam-se ao atendimento de imprevistos que exigem atenção imediata.

Porém, mais dois grupos de atividades são apresentadas por Placco (2003): as de “importância”, consideradas prioritárias a serem realizadas com a finalidade de avançar o processo de ensino-aprendizagem e formação da escola, previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos; e a “pausa” que é representada por atividades que atendem as necessidades do CP como descanso, férias, atividades culturais, entre outras descomprometidas com resultados imediatos.

Placco (2003) sugere que o CP, ao organizar seu trabalho, disponibiliza 10% do seu tempo para as atividades de “importância”, 30% para as atividades de rotina, 30% destinada às atividades de “urgência” e 30% para as atividades de “pausa”. Neste sentido, é importante que:

[...] comprometa os educadores da escola- professores e funcionários- nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, assim como no planejamento e na proposição de projetos para atender às necessidades diagnosticadas e aos objetivos da escola, de modo que o projeto político-pedagógico proponha ações de IMPORTÂNCIA em torno das quais todos se empenhem, não permitindo resistências e adiamentos, em função de ações rotineiras e emergenciais (PLACCO, 2003, p. 52).

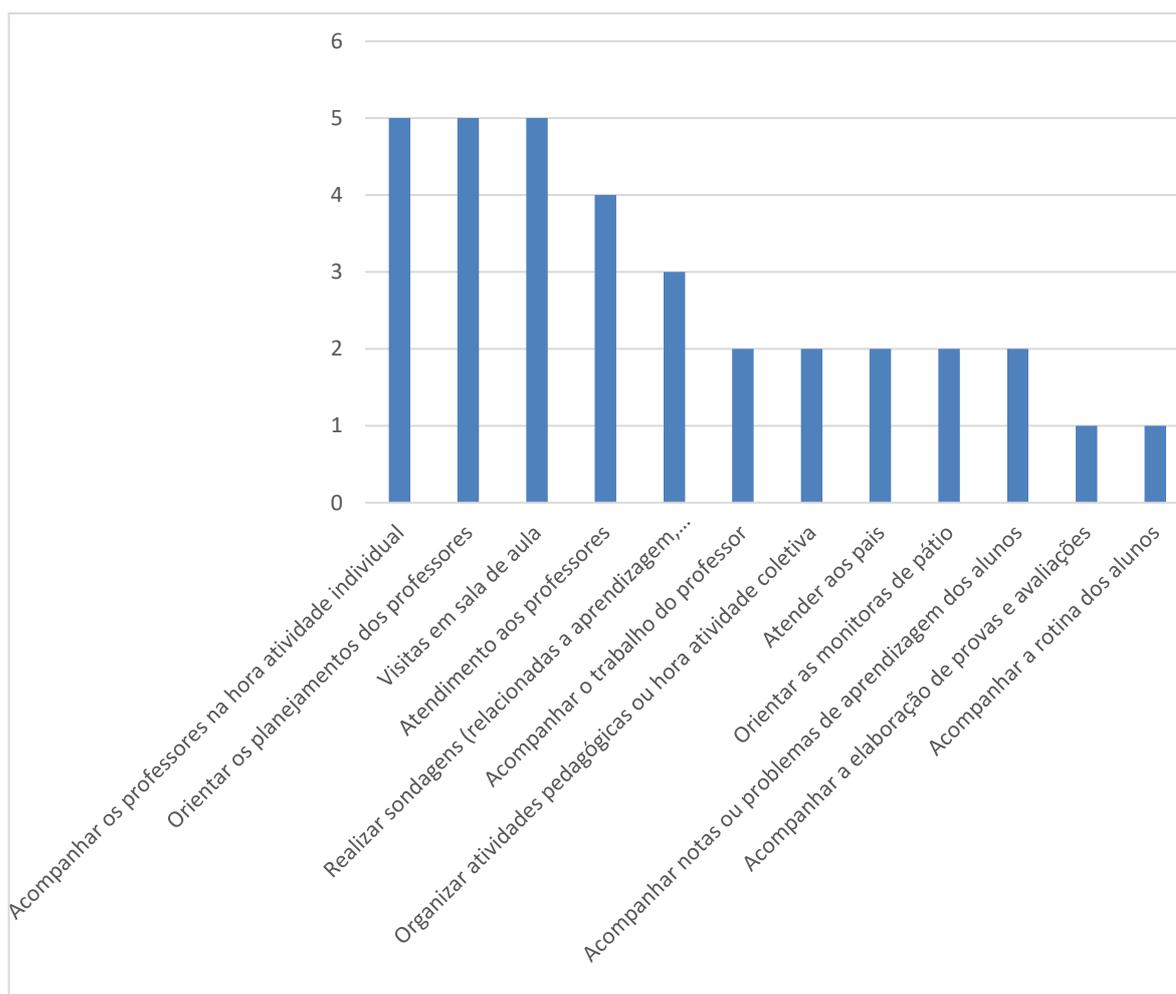
Ainda sobre a natureza das atividades realizadas pelos coordenadores, vale a afirmação de que “a coordenação é realmente pedagógica quando há uma intervenção intencional nas propostas de ensino e nas situações que favorecem as

aprendizagens dos alunos” (BONAFÉ; ALMEIDA e SILVA, 2018, p. 36). Desta forma, ainda que as ações não sejam diretamente relacionadas aos professores ou a questões pedagógicas, mas tenha uma intencionalidade que contribua com os processos de aprendizagem podem ser utilizadas para fins pedagógicos.

Nesse sentido, podemos questionar: qual é a intencionalidade de o CP ficar no portão? Criar vínculo com a família? Fazer uma escuta ativa para compreender as demandas dos responsáveis pelas crianças? Se a resposta for sim, pode ser uma ação pedagógica, mas, que mesmo assim não pode ser prática rotineira que venha a ocupar o espaço das atividades denominadas como “importantes”.

Entretanto, dentre as atividades citadas pelas CPs há muitas que de fato se relacionam com as atividades pedagógicas que se destinam à função, como observamos no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Atividades desenvolvidas pelos CP relacionadas à função



Fonte: Entrevistas
Organizadora: a autora

Claramente esses CPs em exercício não compreenderam o significado da formação centrada na escola e a própria organização da hora atividade coletiva, que é constitutiva da natureza da formação centrada na escola, o que foi pouco citada pelos CPs.

Das atividades relacionadas ao apoio pedagógico, destacamos o acompanhamento ao professor na hora-atividade individual, a orientação ao planejamento dos professores, o atendimento aos professores e as visitas em salas de aula, todas articuladas às ações previstas na Lei nº 51 (PARANAÍBA, 2011) e no regimento escolar (PARANAÍBA, 2015).

Obviamente que a essas atividades há desafios relacionados. De acordo com Giovani e Tamassia (2015), não está claro para os professores os benefícios das visitas ou observações de aulas realizadas pelos CPs em seu processo formativo. “Fica evidente também nos comentários dos professores, que demonstram “medo” de abrir a sua sala, temendo ser vigiados ou sofrer pressões decorrentes dessas observações [...]” (GIOVANI; TAMASSIA, 2015, p. 149), neste sentido, essa atividade é entendida como uma estratégia de controle do trabalho dos professores, exigindo cuidado e diálogo para ser realizada com êxito. Segundo as autoras:

[...] essa metodologia pode contribuir para o processo de formação continuada na escola, possibilitando que o formador/gestor tenha um olhar individualizado para cada professor, podendo atendê-lo em sua necessidade formativa e, conseqüentemente, ampliando a qualidade do seu trabalho com o aluno [...] (GIOVANI; TAMASSIA, 2015, p. 160).

As observações realizadas pelos CPs em sala de aula podem favorecer orientações específicas aos profissionais, contribuindo para o processo de formação docente. No entanto, é necessário que o professor tenha uma relação de confiança, parceria e respeito com o CP, e assim, a partir das reflexões conjuntas sobre a prática pedagógica possibilite o avanço no processo de desenvolvimento profissional.

Ainda sobre as atividades desenvolvidas instituições municipais nas quais atuam as entrevistadas, destacamos alguns exemplos significativos que indicam preocupação dos CPs com a maneira como abordam e estabelecem as relações com os docentes:

Acompanhar o professor no desenvolvimento das atividades e planejamento, acompanhar o desenvolvimento pedagógico do aluno, [...] nos posicionando como suporte e não como fiscais (CP1).

Eu acredito que o coordenador pedagógico tem que ter um papel de mediador do conhecimento da intencionalidade de toda a rede. [...] Eu recebo essa formação e eu passo pros professores pra passar pros alunos, então eu sou uma mediadora do que se passa entre a rede a escola e o professor (CP3).

Orientar as ações do professor está diretamente relacionado com o CP, as atividades as propostas de ensino-aprendizagem que está diretamente relacionado ao professor para o aluno [...] (CP8).

De modo geral, as CPs destacam, mesmo que genericamente, sem dar detalhamentos sobre como o realizam, o apoio pedagógico aos professores como característica e finalidade da atuação da coordenação pedagógica para o sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS, em consonância com as atribuições dispostas na Lei complementar nº 51/2011 e no regimento escolar das escolas e ainda conforme a indicação CME nº 001/2016.

Por outro lado, a responsabilidade pela formação continuada em serviço dos professores, uma importante atividade vinculada à coordenação pedagógica, foi citada brevemente apenas por CP4 e CP5: “É múltipla a função do coordenador. Acredito que entre as principais seja a ideia de formar o professor” (CP4) e “A formação também é muito importante” (CP5).

Esta atribuição, de acordo com o CME, deveria ser a principal destinada ao CP. Porém, com tantas tarefas sendo realizadas pelas coordenadoras no cotidiano escolar, há um enorme risco de se deixar a formação continuada para um segundo plano, dando conta das atividades mais imediatas.

A própria referência genérica em relação a algumas características da função é um indicativo de que a iniciação ao trabalho de coordenação pedagógica exige ampla discussão sobre a identidade da função, assim como as atribuições a ela reservadas.

Quando comparamos as várias atividades que os CPs relataram desenvolver no ambiente escolar com as características e finalidades que eles acreditam que o sistema municipal de ensino deles espera, observamos que eles desenvolvem muito mais ações do que é deles esperado do ponto de vista legal.

Os relatos demonstraram que o coordenador reconhece que muitas das

atividades que desenvolve não fazem parte de seu rol de atribuições, mas continuam a executá-las, justificando-as frente ao compromisso com a escola e o próprio trabalho:

[...] ligar pra família pra falar que o aluno está com dor de cabeça, com dor de barriga e como diz, isso tira o tempo que deveria ser de outra função (CP1)

[...] então você perde tempo que você poderia estar fazendo alguma coisa ali do seu trabalho e está olhando o aluno no pátio, por que tem pouco funcionário. Eu até acho pouco, mas não é função do coordenador. Isso aí eu acho muito difícil e a gente também ficar ligando pro pai porque o aluno esqueceu um caderno, ter que ficar parando o que você está fazendo e ficar ligando. Isso eu acho também muito difícil, muito complicado (CP5).

Um momento vivenciado merece ser relatado. Durante uma das entrevistas, uma cuidadora de um CEINF trouxe uma criança de 4 anos com febre e a CP ficou por um bom tempo ninando-a em seu colo enquanto ligava para a família e aguardava que alguém fosse buscá-la, o que durou uns quarenta minutos. Essa instituição localizada em um bairro afastado é uma extensão, e desta forma não possui diretora ou secretária, assim é a CP que desenvolve todas as funções relativas a esses profissionais, sem sequer ter uma sala específica para desenvolver seu trabalho, ocupando apenas uma mesa na recepção do CEINF. Apenas um funcionário para desenvolver várias funções e, além disso, falta um espaço adequado para o trabalho, o que se configura como mais um entrave que envolve as condições de trabalho oferecido pela gestão municipal.

Além da diversidade de atividades rotineiras e emergenciais realizadas, as condições físicas das escolas em que trabalham os CPs também é fator interveniente no desenvolvimento das ações. A CP2 relata que o local em que trabalha não possui uma sala específica para a coordenação; ela apenas possui uma mesa no *hall* de entrada da instituição; as outras CPs participantes da pesquisa dividem salas com outras colegas, como já citado anteriormente nesse texto.

A questão da ausência de um espaço físico específico nos remete a pensar sobre as dificuldades para fazer os atendimentos aos professores nas horas atividades individuais; para conversar reservadamente com pais, alunos ou com docentes ou até mesmo para o CP estudar individualmente um texto e se preparar os momentos de formação dos professores.

De maneira geral, e isso também apareceu nos relatos, as instituições escolares não possuem todas as condições necessárias para que o trabalho de coordenação seja feito de forma tranquila. Ao não ter, por exemplo, um espaço reservado para uso das CPs para atendimento individualizado ou estudo, transfere-se as ações para os espaços disponíveis. A própria sala da coordenação pedagógica, quando existente, está sempre movimentada com a presença de professores e/ou outros coordenadores, com a presença de alunos solicitando algum material ou algum tipo de auxílio ou ainda com a presença de pais solicitando informações sobre os filhos.

As limitações impostas pelas condições de trabalho também interferem na realização das atividades. O espaço de formação continuada destinado ao coletivo de professores só é possível de acontecer no período noturno, já que são utilizadas as próprias salas de aulas das crianças para a formação dos professores.

No caso dos CEINFs que atendem apenas crianças de zero a cinco anos, as carteiras e cadeiras são pequenas, de acordo com a estatura dos alunos, mas são nesses mesmos mobiliários que os professores participam da hora atividade coletiva³², no período noturno, depois de um dia de exercício da docência.

As entrevistadas relataram que as ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação tanto para os professores como para as CPs acontecem regularmente durante as horas-atividades coletivas no período noturno (2 horas aulas de 50 minutos a cada quinzena), em alguns sábados letivos destinados à Atividade Pedagógica (atividades de formação com os professores) e esporadicamente durante a semana de Jornada Pedagógica que ocorre no início do ano letivo. Nestes momentos, as CPs são tanto responsáveis pela formação dos docentes, como sujeitos da formação oferecida pela rede.

É importante registrarmos que não são desenvolvidas ações específicas de formação para os coordenadores pedagógicos iniciantes, aspecto que ainda será abordado neste texto.

A questão do horário exaustivo de trabalho é um fator que demonstra o quanto as condições de trabalho docente interferem na organização pedagógica da escola.

³² Segundo as CP entrevistadas, esses momentos acontecem no período noturno quinzenalmente. Outro momento de estudos organizado pelos CPs acontece em alguns sábados letivos agendados no calendário escolar para atividade pedagógica.

Em condições ideais, os professores com os quais os CPs atuam teriam jornadas menos extensas de trabalho e encontrariam, nas horas dedicadas à escola, a possibilidade de desenvolvimento profissional.

No que se refere ao excesso de trabalho Contreras (2002) cita Apple e Jungck (1990):

A intensificação faz com que as pessoas 'tomem atalhos', economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é 'essencial' para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos 'especialistas', a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e aptidões que desenvolvem com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O 'trabalho feito' se transforma no substituto do 'trabalho bem-feito' (APPLE; JUNGCK, 1990 apud CONTRERAS, 2002, p. 37-38).

Sobre as condições de trabalho que interferem na atuação da coordenação pedagógica, Cunha (2006) alega:

Reclamam da falta de tempo para planejar e conduzir os encontros, de interrupções no trabalho que desviam a sua atenção para outros problemas, das emergências que "atropelam" e consomem tempo para a resolução, além de múltiplas funções a desempenhar na escola. [...] O horário dos encontros nem sempre são adequados para a maioria dos professores, que estão cansados no final da tarde depois de uma jornada de trabalho em período integral. Muitos deles cursam faculdades à noite ou tem vida familiar que também exige muita atenção. A disponibilidade para as reuniões e HTPC é sempre limitada por esses fatores: sobrecarga, cansaço, horário e vida pessoal (CUNHA, 2006, p. 207-208).

A intensificação e a sobrecarga de trabalho contribuem para a perda da qualidade do trabalho intelectual, seja do professor ou do CP. O tempo escasso e a amplitude de tarefas cotidianas acabam por favorecer a rotinização do trabalho, dificultando a reflexão e avaliação sobre ele.

Considerando as condições físicas das instituições escolares, as condições de trabalho dos profissionais ou ainda, as muitas atribuições desenvolvidas pelos CPs, diversos são as dificuldades vivenciadas na coordenação. Especificamente sobre este aspecto, apareceu a dificuldade para desenvolver as atribuições pedagógicas, como exemplificam os relatos abaixo:

A maior dificuldade que a gente tem é questão de tempo mesmo, porque são vários envolvimento extras que não fazem parte do trabalho da coordenação, mas que a gente acaba se envolvendo (CP1).

A rotina é muito corrida e a gente tem que dar conta das coisas rotineiras e dar conta do nosso trabalho também, porque se a gente não pedalar o trabalho vai ficando pra trás, as urgências sempre nos ocupam muito tempo (CP4).

As CP4, CP6 e CP8 relatam também relações interpessoais no que se refere à coordenação pedagógica e os professores, como observamos a seguir:

Às vezes, resistência também a gente enfrenta de professores que já estão há muitos anos na função, que não adianta a gente quer sugerir ele não quer aceitar a sugestão (CP4).

Relacionamento com o professor, eu tive bastante dificuldade no início, muita, eles não me aceitavam de jeito nenhum. [...] eu tive que ter confiança em mim, porque eles não tinham, eu era intrusa aqui, na cara de todo mundo estava claro, eu era intrusa aqui na escola (CP6).

A minha dificuldade foi assim basicamente enturmar com os professores, sempre tem aquele professor que a gente não consegue ajudar, não consegue aproximar, não consegue dialogar, sempre tem uns professores que demonstram resistência, ficam na dele (CP8).

As CPs participantes deste estudo tiveram a iniciação na função em escolas diferentes das que exerceram a docência. Assim, além das questões referentes ao CP iniciante no que se refere à conquista pelo espaço profissional e à legitimação do trabalho, há o fato de virem de outra instituição, o que pode ser um complicador. Ao chegar em uma nova escola, o CP precisa também se preocupar com seu próprio acolhimento e em acolhido e fazer parte da equipe; além de ter que se apropriar das normas estabelecidas (e nem sempre institucionalizadas) daquele novo espaço de trabalho.

Outro fato citado por Pereira (2010), referente à resistência do professor ao coordenador pedagógico, é o fato de que este, frequentemente, é visto como um representante de um projeto político ou de poder, o que pode ser agravado em situações nas quais há a indicação e nomeação sem a participação da escola. Fernandes (2004, p. 87) afirma que “é preciso muita habilidade do coordenador para estabelecer vínculos com os professores, ganhar a confiança do grupo e propor

mudanças”, sendo este um processo lento e complexo. Domingues (2014) faz afirmações na mesma direção:

O coordenador que chega à escola assume a difícil tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo, o que implica passar por experiências de correlações de forças (em relação à direção, ao sistema, aos professores etc.), e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento coletivo do projeto formativo da escola (DOMINGUES, 2014, p. 122).

O coordenador pedagógico iniciante na função vivencia um período de conquista pelo seu espaço e das pessoas envolvidas em seu trabalho para conseguir melhor atuação e legitimidade, ao mesmo tempo em que deve se ocupar de seu próprio processo formativo.

Para lidar com a resistência dos professores, de acordo com os relatos, os CPs afirmam usar algumas estratégias, mas demonstraram ser flexíveis e sensíveis ao tempo necessário para a construção de laços:

É com jeitinho mesmo, sendo flexível, mas mostrando menos cobrança e mais apoio (CP4).

[...] eu acho que eles passaram a me conhecer mais, eles viram que eu não estava aqui pra só cobrar e sim pra auxiliá-los, porque eles viram, por exemplo, eu sempre chego dou sugestões se eles falarem que não, então conversamos mais, acho que foi o diálogo e eles me conheceram. Uma conquista. (CP6).

Cada um é cada um, pra você conseguir ter um bom relacionamento, de profissional para profissional, eu sinto que tenho que ser humilde, eu vou ser humilde com aquele professor, com aquele profissional, pra que eu possa ir passando, transmitindo alguma coisa que vai valorizando o que ele quer, eu sinto eu posso conquistar as pessoa pela humildade (CP8).

Eu acho que é trazendo esse professor pra mim, gerar uma confiança, para que ele possa confiar no meu trabalho, saber que eu estou ali pra defender ele mesmo que ele esteja errado, mas eu não vou abandonar ele na frente de um pai e nem de um aluno, mas eu tenho que gerar essa confiança (CP7).

Não são ações imediatas que surtem resultados, mas aquelas que, associadas ao trabalho coletivo, exigem o tempo necessário para a formação de vínculos. Placco (2003) ressalta que:

Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação do educador, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito de transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade (PLACCO, 2003, p. 59).

Assim, é importante que o CP tenha clareza de seus objetivos na instituição escolar e, com sensibilidade para as especificidades e necessidades dos sujeitos da equipe, planeje o trabalho, tendo como referência o projeto maior da escola.

Mas, não é apenas nas relações com os professores que são encontrados obstáculos, uma vez que estes também se manifestam nas relações com a gestão escolar:

[...] a gente chega com um gás pra trabalhar, tem toda a dificuldade e quando eu consegui superar a dificuldade aí eu fui barrada pela direção justamente porque eu estava sobressaindo (CP2).

A relação com a gestão também é uma relação assim meio conturbada porque vim de fora não me conheciam e isso não gera confiança, eu vejo pelo olhar da direção, mas eu tento o tempo todo provar que eu estou ali pra trabalhar que não quero atrapalhar e sim pra ajudar, mas às vezes é difícil [...] (CP7).

O bom relacionamento entre os membros da gestão escolar e a coordenação pedagógica é indispensável para o bom funcionamento da escola. Melo (2015) afirma que pouco contribui para o bom desempenho do CP se ele individualmente atribuir sentido e significado à finalidade da função, mas sem que a equipe gestora compartilhe da mesma significação. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) é responsabilidade da gestão escolar:

[...] todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho de pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 475).

É necessário que as CPs iniciantes recebam o apoio da gestão escolar e da gestão do sistema de ensino no desenvolvimento de sua atuação profissional. Pereira

(2017) corrobora com essa questão quando afirma que a inserção da CP na função é marcada por:

[...] falta de acompanhamento, apoio, pela falta de referências de atuação, pelo medo da comparação com outros coordenadores e pelo medo do “desconhecido”, causado pelas lacunas em uma formação inicial que pudesse tratar do papel, das funções e contexto de atuação do CP (PEREIRA, 2017, p. 228).

Além do acompanhamento e apoio, a motivação e a demonstração de confiança são sentimentos necessários para o profissional se sentir parte da equipe e desenvolver um bom trabalho. Destacamos que, conforme Huberman (2013), se esta fase de atuação (exploração) na entrada da profissão ocorrer de maneira geral positiva, passa-se a fase de estabilização profissional na qual a pessoa centra a sua atenção no “domínio das diferentes características do trabalho.

Nóvoa (2009) defende que a “profissionalidade docente” deve ser construída no interior da “pessoalidade” do professor e um dos elementos importantes é o “trabalho em equipe”. Para o autor:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades práticas”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, n.p.).

O desenvolvimento de um projeto de profissionalidade docente que reconhece e valoriza o trabalho em equipe no contexto escolar, proporciona maior segurança para o CP iniciante. Trata-se de um processo individual, mas que deve ser trabalhado também coletivamente. A CP3 aponta a falta de socialização das experiências entre os CPs como um problema a ser enfrentado pelas coordenadoras iniciantes:

Quando eu entrei não tinha nenhum tipo de formação, e tinha mais três coordenadoras na mesma escola que eu trabalhava e dessas três, duas já estavam quase se aposentando e a outra já tinha uma experiência e eu não tinha experiência nenhuma, então eu enfrentei uma dificuldade e o conhecimento não foi dividido comigo. Não trocavam uma experiência comigo e o trabalho que elas julgavam ser

o pior trabalho ficava pra mim, então eu tinha uma sede de tudo, de dar conta do meu serviço só que eu não sabia como, isso me atrapalhou e me prejudicou muito (CP3).

A falta de diálogo entre os pares para desenvolver um trabalho em equipe, com contribuições mútuas, também denunciam um problema de relacionamento interpessoal e de uma cultura escolar que pouco valoriza o coletivo, mas também a ausência de uma política institucional. Esta situação é mais um obstáculo para o desenvolvimento profissional do CP iniciante.

Compreendemos que o relato de CP3 demonstra que não há socialização de saberes profissionais, o que vem na contramão do que é proposto por Day (2001), Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (2009), autores que defendem que as ações coletivas no local de trabalho contribuem para o desenvolvimento profissional e formação docente, o que torna o trabalho em equipe e a troca de experiência fundamental nesse processo.

As CP4 e CP5 apontaram ainda como uma das principais dificuldades no trabalho, a organização e o desenvolvimento das ações de formação continuada dos professores:

A gente também tem que ter muita calma, muita tranquilidade pra convencer esse professor através do estudo, não através de imposição, que a gente tem que estudar junto, aprender junto (CP4).

Eu acho que um desafio muito grande é a formação, muito difícil, porque tem aqueles professores que não querem, então é um desafio muito grande pra mim a formação. Porque tem aquele professor que aceita e tem aquele professor que acha que sabe tudo, e que não precisa de ajuda (CP5).

Em relação à atuação na formação de professores, foram citadas ainda a falta de comprometimento (CP7) e a dificuldade em orientar um docente de outra área de formação (CP2), especialmente o professor especialista em uma área de conhecimento diferente. Para lidar com essa questão, a CP2 afirma “[...] procuro fazer o básico, não ir muito a fundo por falta de experiência” (CP2).

Os momentos de formação continuada com os professores acontecem nas horas atividades coletivas realizadas a cada quinzena, mas também nas horas atividades individuais, momentos em as CPs sentam e orientam os professores:

[...]eu acho muito importante esse momento, eu sentar com ele (professor) e as horas atividades coletivas (CP3).

[...] na coletiva, na hora-atividade, a todo momento que nós estamos sentados também, a todo momento que eu tenho contato com o professor [...] (CP7).

Notamos desta forma que quatro CPs compreendem que os momentos individuais de atendimento ao professor se configuram também como formação. Para Placco (2010), é necessário que o CP compreenda a importância das reflexões sobre as situações vivenciadas na escola como parte do momento de formação, de discussão de dificuldades específicas de cada professor e busca de soluções, e não apenas as reuniões coletivas.

As dificuldades para desenvolver a formação continuada junto professores forma organizadas em dois grupos. O primeiro grupo refere-se às dificuldades diretamente relacionadas ao CP e seu desenvolvimento profissional. Neste grupo foram alocados:

- I. Insegurança e falta de domínio teórico para trabalhar a formação continuada de professores (CP2, CP6, CP8);
- II. Escolher o conteúdo da formação (CP5, CP6);
- III. Falar em público (CP1);
- IV. Responder as dúvidas dos professores imediatamente (CP4);
- V. Encontrar um profissional (convidado externo) para desenvolver uma oficina ou palestra com os professores (CP8).

Temos como hipótese que estas dificuldades são amenizadas quando o CP tem um perfil de busca, de investimento nos estudos e aprofundamento teórico para sanar suas dúvidas, amenizar inseguranças e obter suporte para seu trabalho.

O segundo grupo de dificuldades enfrentadas pelas CPs no desenvolvimento das formações com os professores refere-se à postura dos professores, destacando-se os seguintes elementos:

- I. Desmotivação dos professores para o estudo (CP3, CP7);
- II. Falta de conhecimento dos professores da importância da formação (CP3);

III. Resistência dos professores a mudanças (CP5)

Observamos que neste grupo há fatores que não se relacionam diretamente ao CP, mas sim, à participação dos professores nas formações e suas concepções sobre o trabalho, embora sejam fatores que implicam na boa realização do trabalho do coordenador. Portanto, nesta situação em que é observada a desmotivação para estudos ou a resistência às mudanças pelos professores, Domingues (2014) aponta que:

O desafio da coordenação pedagógica está em não se sentir impotente diante de tal situação. Essas ideias, de um coordenador que manda e um professor que obedece, são tidas como distorções que precisam ser enfrentadas e desmontadas para a construção de uma nova etapa de formação (DOMINGUES, 2014, p. 137).

O CP não deve desanimar diante da estagnação e resistência encontrada, ele precisa enfrentar o desafio e mobilizar ações formativas mais dialógicas e reflexivas que contribuam com o desenvolvimento profissional dos professores e dele próprio. Cunha (2006) explica que existe um conflito de posições e expectativas intrínsecas às queixas e reclamações dos CPs sobre o envolvimento dos professores na própria formação e na formação compartilhada na escola.

As coordenadoras, muitas vezes, esperam que os professores, já “educados e formados”, possam executar as suas atividades dependendo de menos orientação e apoio. [...]. Ao mesmo tempo em que reclamam mais autonomia das professoras, autorizam-se a “dar receitas” e “responder emergencialmente aos problemas” confirmando uma assimetria que desejariam evitar (CUNHA, 2006, p. 242).

Logo, há contradições nas expectativas dos coordenadores em relação ao que se espera dos professores nas formações e no cotidiano escolar. Para Cunha (2006) o papel do CP é “valorizar as professoras, dar-lhes a palavra, deixá-las mostrarem-se como pessoas e profissionais interessantes e inteligentes, que podiam compartilhar suas experiências” (CUNHA, 2006, p. 91).

Na mesma direção, Fernandes (2004) afirma que:

A relação do coordenador pedagógico com os professores envolve também a aceitação de que a mudança não é programada e nem

mesmo linear, envolvendo respeito aos diferentes saberes e culturas docentes, bem como a percepção de quando avançar ou recuar em função do trabalho coletivo (FERNANDES, 2004, p. 88).

O trabalho coletivo se desenvolve de uma maneira mais produtiva quando há um respeito ao posicionamento dos professores sobre a própria prática pedagógica. Ainda que haja um consenso em relação à necessidade de mudanças, cada profissional necessita de um tempo para assimilar e se adequar a transformações. Numa relação mais aberta com os professores, o CP iniciante também pode se sentir mais confortável para expor suas dúvidas e angústias.

Os CPs estão contando com um conjunto de experiência bastante heterogêneo, disperso do próprio desenvolvimento profissional, normalmente situando a formação continuada de professores do ponto de vista escolarizado, como momento específico e pontual. Por isso, não é surpresa que os CPs que estão na rede, e estão orientados por essa perspectiva, achem a formação continuada de professores muito difícil e não se reconheçam como formadores, pois não são mestres, doutores ou professores da universidade. O modelo que eles conhecem é de realização de curso, e não de formação centrada na escola e desenvolvida contínua e partilhadamente.

Talvez por serem iniciantes, as CPs têm concepções de base escolarizada, pautada na assimetria e na ação de um especialista de fora da escola que venha desenvolver um programa de estudos, já pronto, e, por isso, não legitimam o lugar do coordenador no processo formativo, não compreendendo que essa instância de discussão das práticas seja formativa. Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que em seu papel de formador o CP deve

[...] oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma *formação* que represente o projeto escolar- institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta as relações interpessoais com os autores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, p. 230, 2011).

O CP, ao atuar como formador, deve proporcionar ao grupo de professores o fortalecimento do trabalho coletivo articulado ao projeto político pedagógico da escola, apoiando e motivando uma transformação da prática docente por meio da reflexão sobre a mesma e oferecendo condições para essa mudança.

A maneira como os CPs acessam o cargo os coloca numa posição de primeiro precisar construir vínculos de confiança e colaboração com os professores para a partir disso construir uma relação (e uma formação) mais horizontalizada. Da mesma forma, a formação de professores envolve a própria preparação do CP que, o que demanda tempo prévio para o planejamento e a organização. Neste sentido a coordenação pedagógica precisa ter as condições necessárias para preparar o encontro, organizando materiais e realizando as leituras necessárias.

Mas, se há dificuldades e desafios, há também formas mobilizadas pelas CPs para contorná-las. Em relação à profusão de tarefas, a CP4 destaca a organização e a divisão do trabalho com a outra colega CP, recorrendo, portanto, ao apoio coletivo. No entanto, nem sempre a saída passa pela organização escolar, exigindo outras redes de apoio.

A CP1, por exemplo, relatou que: “eu faço terapia, foi o que me ajudou a resolver esse problema de sobrecarga de trabalho”. O trabalho escolar é complexo e ao se referir à sobrecarga, por exemplo, pode se fazer menção não apenas à quantidade e extensão das atividades, mas também à carga emocional que elas carregam. A CP afirma que a terapia ajuda a lidar com problemas emocionais motivados pela proximidade e conhecimento dos problemas sociais dos estudantes, envolvendo abusos sexuais, drogas ou situações de violências, lembrando que a CP1 atua numa escola de periferia. Concordamos com Fernandes (2004):

Neste contexto onde o professor coordenador convive com condições de trabalho adversas, com a falta de formação específica, com a ausência de uma política de valorização do magistério e com uma sociedade em constante mudança, podemos afirmar que é ele o protagonista de uma função que convive com muitas dificuldades, mas também tenta encontrar possibilidades para a realização de um trabalho significativo (FERNANDES, 2004, p. 105).

A terapia, obviamente, é uma importante estratégia individual para a resolução de problemas e conflitos, mas, considerando a identidade e o perfil da coordenação,

seria fundamental também que, especialmente no início do trabalho, as CPs tivessem apoio coletivo, com momentos de diálogo e socialização com os pares, ressignificando os aspectos desafiadores e organizativos do cotidiano escolar.

A CP3 também citou uma estratégia pessoal de enfrentamento às dificuldades na iniciação à coordenação pedagógica, relatando que buscou o próprio conhecimento “[...] *eu comprei livros, comecei a ler sobre a teoria presente no PPP e sobre a coordenação, procurei participar de grupos de estudos, procurei a universidade e pedi ajuda a alguns professores da universidade que me acolheram*” (CP3). Groppo (2007) afirma que a procura por informações, via de regra, é comum aos iniciantes na função, no entanto, a preparação antes do início da função e as orientações nos primeiros meses são, normalmente, processos solitários.

Podemos observar que, assim como os professores de escolas públicas, as CPs também vivenciam uma busca incessante por possibilidades da realização de um bom trabalho com as condições reais que encontram. Nesse trabalho se entrelaçam as dimensões individuais, coletivas e institucionais, todas elas interferindo no contínuo desenvolvimento profissional para o qual voltaremos o olhar.

4.2 A formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas iniciantes

A discussão deste segundo tópico apoia-se no conceito de Christopher Day (2001) sobre o desenvolvimento profissional, sendo este um processo que pressupõe a participação ativa dos professores nas tomadas de decisão sobre sua formação e atuação:

É o processo através do qual os professores, enquanto agente de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças jovens, colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Desta forma, partimos do questionamento feito às CPs sobre a experiência na coordenação pedagógica, na tentativa de identificar expectativas e provocar a autorreflexão. Identificamos um cenário de desejo, como expressa o trecho a seguir: “[...] eu gostaria de contribuir mais, de orientar mais os professores, [...] tenho que melhorar, eu tenho que estudar é isso que eu quero, eu tenho que ler mais” (CP8). Há assim, um campo de possibilidades para que a iniciação na coordenação pedagógica seja um momento favorável à aprendizagem individual e coletiva.

Quando avaliam o trabalho à frente da coordenação pedagógica, há angústias latentes, mas também potência para a realização de um bom trabalho:

Eu me avalio como uma pessoa compromissada com o que eu faço[...], em tudo que eu faço coloco o meu melhor, às vezes dou até além de mim eu posso dizer. Eu busco o conhecimento da maneira que eu consigo, porque eu tive várias etapas difíceis então eu estou em superação[...] nessa comunidade escolar que eu estou, eu tenho conseguido superar muitas coisas que causaram pânico em mim (CP1).

[...] a experiência é muito gratificante, eu gosto de fazer, é claro. Acho que estou me saindo muito bem porque eu acredito que eu estudo e eu dou credibilidade pro que eu faço, então os professores veem o que eu faço e acreditam em mim (CP3).

Até agora eu fiz um bom trabalho[...] eu não tenho problema de ligar e falar " me ajuda porque eu não sei" eu falo mesmo "eu não sei" (CP6).

Eu tento fazer o possível, mas a gente não é perfeito, muita coisa fica falha, mas eu tento, às vezes eu tenho dúvida de alguma coisa eu vou e procuro na internet, pergunto pra um colega, faço assim (CP5).

Eu fico como se eu sentisse uma pressão sobre mim sobre meu serviço, por exemplo, eu acho que não está bem, não está o que eu queria ser, mas eu chego lá. [...]eu não gosto que as minhas coisas ficam pendentes, mas é que eu não concluí o que eu deveria ter feito naquele dia, não foi concluído então eu fico chateada (CP8).

Os relatos apontam características e atitudes importantes que os CPs assumem no processo de desenvolvimento profissional, tais como: compromisso, superação, planejamento, e abertura para o novo e para buscar ajuda. Tais necessidades podem ser captadas pelos sistemas de ensino, para promover a formação e a atuação satisfatória daqueles que se ocupam da coordenação, de forma a auxiliá-los também a passar por esse momento inicial de maneira mais tranquila. Os

sentimentos desagradáveis podem motivar os CPs a deixar a função por medo, angustias e inseguranças, antes mesmo que estes se apropriem do trabalho.

Para Groppo e Ramalho (2015) alguns sentimentos de tonalidades desagradáveis expressados pelos CPs iniciantes na função na rede estadual paulista, são decorrentes da:

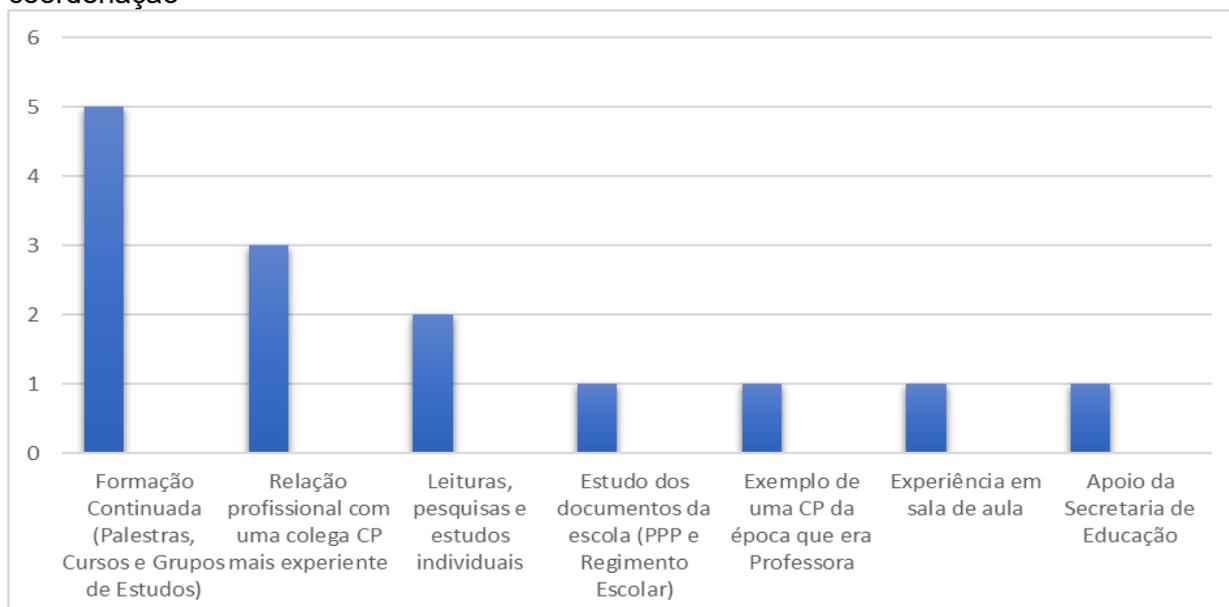
[...] falta de acolhimento autêntico na chegada do novo professor coordenador acarreta sentimentos de mágoa, tristeza e insatisfação. No processo de formação dos professores, principalmente nas reuniões de HTPC, o não comprometimento e o não envolvimento da equipe docente fazem o recém-chegado professor coordenador estar distante de grupos que criticam sem fundamentação e aqueles que apenas ouvem e se acomodam [...]. Logo no início da sua função, o professor coordenador depara-se com situações conflituosas. (GROPPO; ALMEIDA, 2015, p. 105-106).

Assim, compreendemos que a gestão pública deve ter clareza dessas questões que envolvem o coordenador no início da função, para que possa investir em estratégias de intervenção e amenizar esses enfrentamentos. O CP precisa se sentir apoiado para permanecer na função, precisa sentir-se “caminhando”, mas contando com apoio. Ao ter ações institucionais de acompanhamento dos CPs iniciantes, as redes e sistemas de ensino podem ter menor ocorrência de rotatividade entre os ocupantes da função. Avaliar o próprio trabalho neste período inicial possibilita ao CP analisar o desenvolvimento de sua própria atuação em uma nova função. A formação continuada pode possibilitar a amenização dos sentimentos de insatisfação dos CP iniciantes, por ser um momento de reflexão e aprendizagem relacionados ao trabalho na escola.

O encontro com os pares poderia proporcionar a identificação e partilha das dificuldades vivenciadas, estimulando a busca de estratégias para solucionar os problemas vividos no trabalho, uma vez há “[...] falta de uma formação adequada antes do ingresso do professor como coordenador ou no início do exercício da função. Isso não é de responsabilidade dele, mas de políticas públicas (GROPPO, 2015, p. 105).

Quando questionadas sobre os fatores que contribuíram para a aprendizagem sobre o trabalho da coordenação pedagógica, as CPs relataram (Gráfico 8 a seguir):

Gráfico 8 - Fatores que mais contribuíram para o que você sabe hoje sobre o trabalho da coordenação



Fonte: Entrevistas

Organizadora: a autora

A reflexão das CPs participantes traz indícios de fatores que contribuíram com a forma de pensar a atuação, ou seja, fatores que contribuíram com o processo de desenvolvimento profissional vivenciados no início de sua carreira e que podem ser incorporados a projetos de formação e aos documentos oficiais que normatizam o sistema municipal de ensino. Os fatores indicam um conjunto mais amplo que vai além do apontado na lei municipal nº 51(2011) que concebe o desenvolvimento profissional apenas como programas de capacitação e aperfeiçoamento.

Convém lembrar que o conceito de desenvolvimento utilizado neste estudo e proposto por Day (2001) decorre de uma aprendizagem que ora pode ser natural e evolutiva, ora pode ser esporádica, ou ainda o resultado de uma planificação.

No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação, e sobretudo, do seu compromisso profissional (DAY, 2001, p.16).

Considerando essa perspectiva também para as CP, observamos nos relatos as atividades formais e informais. Destacamos a formação continuada (indicada por três CPs) como principal exemplo de atividade formal, visto que a forma citada se

refere a palestras, cursos ou grupos de estudos.

As atividades informais foram citadas em sua maioria (cinco CPs) referindo-se à: relação profissional com uma colega mais experiente; realização de leituras, pesquisas e estudos individuais; estudos dos documentos da escola; exemplos advindos de outras CPs; a experiência docente em sala de aula e o apoio da secretaria de educação.

É possível observar nos fatores “Formação continuada, leitura, pesquisas e estudos individuais; e estudos dos documentos da escola” citados pelas CPS como os que mais contribuem para a aprendizagem da função, apontando a relevância de um aprofundamento teórico e do embasamento legal como um instrumento que proporciona maior segurança no CP iniciante.

Portanto, o CP se apropria do trabalho na escola a partir do exercício de sua função, o que corrobora a afirmação de Pereira (2017):

[...] o coordenador pedagógico, assim como os professores, aprende seu trabalho na escola e que, quando os profissionais da coordenação encontram espaços de ressignificação das experiências vividas e podem construir, conjuntamente, estratégias de enfrentamento dos seus desafios profissionais, ampliam-se as possibilidades de mudança em sua forma de pensar e agir (PEREIRA, 2017, p.12).

Nas contribuições para a atuação profissional foram citados os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação aos professores. Como não há outros cursos que trabalhem a especificidade da coordenação pedagógica, valoriza-se o que é oferecido como possibilidade formativa, mesmo que não seja voltado apenas aos CPs. Sobre a formação continuada voltada especificamente aos coordenadores, as CPs 1, 5 e 6 entendem que esta deve pautar-se na prática:

Eu acredito que tudo só na teoria não basta precisa ser na prática [...] então eu acho assim que se a gente tivesse a prática de discutir assuntos que realmente acontecem na escola e como solucionar caminhos pra aquilo, acho que seria melhor do que ficar só na teoria, porque muitas teorias dentro da minha comunidade não vão funcionar, então eu preciso saber lidar com determinadas situações, como mudar o pensamento de um professor que não progride. [...] Troca de experiências, isso sim eu acredito que modifica algo para o coordenador (CP1).

Mas é a prática também, orientar mesmo como que é a função do coordenador, que orientem na formação das atividades de rotina do Coordenador (CP6).

É preciso trabalhar com o coordenador como ele deve formar o professor. [...]se a secretaria sugerisse os temas ficaria mais fácil, não que a gente teria que seguir aquilo ali, mas pelo menos teria um norte pra trabalhar isso (CP5).

As CPs defendem uma formação continuada com a intencionalidade de discutir questões relacionadas às ações práticas do trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano escolar. Contudo, a dimensão da prática requer cuidado, pois, “[...] há o risco de a valorização excessiva quanto à prática, seja desvalorizada ou menos destacada a importância da teoria que embasa consistentemente essa prática” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.123).

É recorrente nos relatos o destaque à troca de experiência entre coordenadores pedagógicos como um elemento fundamental no processo formativo do coordenador iniciante, mas a fundamentação teórica também é indispensável à formação do CP.

A CP2 também ressalta a importância de oficinas e da prática presente nas formações. *“Temos que ter a teoria e a prática juntos, com oficinas, eu gosto muito eu penso que a gente suga mais isso assim do que se a gente ficar só na teoria e eu acho que tem que ter atuação mesmo da coordenação, não só ficar na teoria”* (CP2) Portanto, esse relato demonstra a valorização da prática junto à teoria como dimensões que se completam no processo formativo, e ainda, “a atuação” do coordenador, ou seja, uma formação participativa entre os envolvidos.

Neste conjunto de fatores apresentados pelas CPs há elementos potencializadores para a organização de ações continuadas de formação dos CPs em início de carreira. É importante que para o desenvolvimento profissional do CP haja espaços para estudos e reflexões das situações vivenciadas no cotidiano escolar e, a partir desses momentos, o coordenador possa encontrar possibilidades de ressignificar o seu trabalho e atuação profissional junto à escola e seus professores.

Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020) estão em consonância com os fatores citados pelas CPs.

Quanto questionadas especificamente sobre as concepções de formação continuada que possuem, as CPs apresentaram respostas diversas que foram agrupadas em: 1. Momentos de estudos e trocas de experiências; 2. Busca por novas metodologias de trabalho; e 3. Continuidade da formação.

Os relatos de CP3, CP4, CP5 e CP7 evidenciam uma compreensão de formação continuada marcada por momentos específicos e limitados a cursos estruturados e formalizados para aprofundamento teórico e trocas de experiências sobre o trabalho pedagógico:

A formação continuada ela é uma atualização, vamos supor que eu vou dar uma formação continuada ou que alguém vai dar uma formação continuada pra mim é uma atualização, então essa informação vai ser passada e ela tem que ser transformada em conhecimento (CP3).

É um momento de aprendizagem, de enriquecer de buscar de aprofundar conhecimento (CP4).

A formação continuada é um estudo, a troca de experiência ali que agrega os valores e ajuda a desenvolver um bom trabalho (CP5).

Eu acho que é uma troca de relatos de experiências que deram certo e o que não deram certo, eu acho que são relatos na formação continuada (CP7).

Essas percepções acerca da formação continuada se aproximam do que Marin (1995) chama de “capacitação”, ações relacionadas a pacotes educacionais contratados ou propostas fechadas feito por profissionais externos ao ambiente escolar, que nem sempre tem relação com o contexto local.

Esta compreensão se difere do relato a seguir, que propõe uma formação que traga novas metodologias de trabalho ao professor:

A formação continuada eu quero buscar para os professores, uma coisa nova, renovar, propor como ministrar uma aula bem dinâmicas, uma aula com recursos [...] algo motivando pra que ele o professor leve pra sala de aula entendeu? (CP8).

Inferimos que a CP8 compreende que a formação continuada deva contribuir para a melhoria da prática pedagógica, proporcionar experiências inovadoras com a utilização de diferentes recursos para o professor utilizar na sala de aula. No entanto,

deve-se ter um cuidado com a superficialidade desses cursos, as propostas de novas práticas devem ser teorizadas, não basta ao professor reproduzir novas metodologias em salas de aula, ele precisa compreender como elas funcionam, questioná-las, adaptá-las às necessidades da sua turma, pois, do contrário, os professores não estariam fazendo um trabalho intelectual, mas sim um trabalho técnico e reprodutivo.

Os depoimentos de CP1, CP2 e CP6 revelam a concepção de uma formação continuada relacionada à prática pedagógica e às situações vivenciadas no cotidiano escolar que favorecem o processo formativo. Nesta concepção a escola é lócus da formação continuada, conforme defendemos neste estudo:

A formação continuada já fala "continuada" porque ela é "constante", você começa um determinado assunto amanhã, você já vai formando aquela coisa, são somas de conhecimentos (CP1).

Formação continuada o nome já diz, né? Formação a todo momento, conhecendo a todo momento, estudando capacitando (CP2)

Aprendizagem, é tudo, aprendizagem aqui e no dia a dia, tudo, é formação continuada (CP6).

Lembramos que a lei nº 51 (PARANAÍBA, 2011) trata da formação continuada como programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização em serviço, enquanto o Plano Municipal de Educação (PARANAÍBA, 2015) traz em suas estratégias a formação continuada aos profissionais da instituição de ensino, ainda que nenhuma estratégia cite diretamente a formação da coordenação pedagógica.

A partir das falas das CPS acerca da formação continuada, vale questionar até que ponto as ações se aproximam do que é apresentado nos documentos que regulam as ações da escola. Lembramos que os documentos do sistema municipal analisados neste estudo não apresentam clareza sobre as diferenças entre as concepções propostas para a formação continuada.

Porém, apesar do que está posto na legislação local e na realização ou não das ações no sistema, a totalidade das CPs julga importante a formação continuada. Nos excertos a seguir, observa-se que ela é tratada como relacionada diretamente ao professor, o que pode ser indicativo, por um lado, da pertença do coordenador pedagógico ao grupo docente e, por outro, à dificuldade de reconhecer a importância de sua própria formação como formador:

Tem vezes que tem um professor, por exemplo, recém-formado que não sabe como trabalhar, não é porque ele não quer fazer as coisas, é porque ele não sabe, então essa formação continuada ajuda (CP3).

Muito importante é como eu falei, porque ali aquele professor que tem a experiência, vai estar falando pra outro e vai estar ajudando aquele que tem mais dificuldade. Uma experiência legal que alguém desenvolveu o outro também pode desenvolver, acho assim que ajuda muito essa parte (CP5).

Muito importante. Porque nesse momento que o professor não se sente cobrado e que ele não está ali pra responder nenhum questionário, nenhuma avaliação e ele se solta e consegue falar realmente qual a dificuldade dele em sala de aula (CP7).

Muito importante, mas uma formação que surte efeito no professor, né? Porque tem formações que não ajudam. Eu não sei se é o formador, ou o professor que não quer ou se é desmotivação mesmo (CP8).

Destacamos novamente a importância da continuidade dos estudos e a troca de experiência crítica no processo formativo do professor. Alguns relatos também sinalizam que as CPs concebem a formação continuada como momentos estruturados de formação, que se realiza por meio de cursos, palestras e oficinas. Denominado por Marin (1995) como “atualização”, essa concepção aparece de forma explícita em grande parte dos documentos analisados neste estudo³³.

Esse modelo formativo é alvo de crítica por parte de Gatti (2003) que os considera pouco eficazes na implementação de programas e cursos de formação continuada, pois, para que os conhecimentos adquiridos nessas formações alterem a prática esta deve ser considerada como elemento estruturante, além de outros aspectos cognitivos, socioafetivos e culturais. Além disso, não podemos deixar de reconhecer que o problema da formação pode estar relacionado a questões amplas, como as políticas que definem e direcionam as ações, deixando ao professor e ao formador a responsabilidade por esse processo.

A CP 1 menciona diretamente a importância da formação continuada, citando o papel formativo que tem na escola:

³³ (Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020; Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; e Lei Complementar nº 51, de 09 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público de Paranaíba-MS.

[...] eu acredito que é bastante interessante para o coordenador uma formação continuada, porque é a classe que não tem formação é a classe esquecida [...] Na verdade, nós somos formadores na nossa escola, nós não temos formação, então por que não ter a formação continuada para coordenadores? (CP1).

Para a CP1, a coordenação pedagógica corresponde a uma “classe” que necessita de formação, principalmente por conta da função formativa que desempenha na escola, aspecto corroborado por Fernandes, (2008); Placco, Almeida e Souza, (2011); Cunha e Prado, (2012); Domingues, (2014); Pereira, (2017) e Vera (2017).

A CP3 refere-se à importância da formação continuada no início de seu trabalho, citando a participação em um grupo de estudos sobre a educação infantil sob a responsabilidade da UEMS, o qual foi fundamental para a sua atuação no início da função:

Se não fosse a formação continuada que eu tive no primeiro ano que eu entrei como coordenadora, me deu uma base, então, é claro que dependeu de mim e até dos estudos, mas daquilo deu um “start” pra eu procurar outras coisas, foi super importante (CP3).

Neste sentido, a lembrança feita relaciona-se à defesa que Nóvoa (2019) faz da universidade como um dos vértices formativos: “Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico” (p. 7), que deve ser mobilizado na relação com as escolas.

Cunha (2006, p. 238) afirma que a formação externa à escola, organizada sob a forma de cursos, seminários e palestras têm contribuições importantes para a formação, no entanto, traz [...] “uma perspectiva escolarizada de formação, de orientação prescritiva e instrumental, centrada nas carências e lacunas da formação inicial” e, nesse sentido, os vértices da formação precisam estar em consonância para que a formação mobilize o CP para o desenvolvimento profissional.

Ainda sobre a importância da formação continuada na atuação profissional, a CP2 afirma que “[...] é cansativo, trabalhar o dia inteiro, ainda à noite tem que ir lá ainda ouvir mais né? Mas é importantíssimo, porque ali a gente vai ter troca de experiências” (CP2). Mais uma vez as condições de trabalho aparecem como empecilho para a formação, por isso, é importante garantir espaços na carga horária

de trabalho do coordenador pedagógico para que possa investir em sua formação e na formação do outro, o que exige o compromisso institucionalizado com o desenvolvimento docente.

Para Gatti (2003), os implementadores de programas e cursos de formação continuada têm como objetivo mudanças em cognições e práticas, acreditando que a partir do novo conhecimento adquirido os professores mudam as posturas e formas de agir. No entanto, a autora defende que:

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes (GATTI, 2003, p.192).

As representações sociais e a cultura dos diferentes grupos influenciam a forma como o profissional se apropria do conhecimento sistematizado e trabalhado na formação. Neste sentido é necessário conseguir “[...] uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo” (GATTI, 2003, p. 197).

Tal afirmação se aproxima dos aspectos defendidos por Day (2001) acerca do desenvolvimento profissional, para quem este processo é influenciado pela “[...] a cultura que tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (DAY, 2001, p. 127).

De acordo com Ludke e Boing (2012), no processo formativo é constituída permanentemente a profissionalidade docente, o que, para os autores:

[...] põe em jogo a dimensão efetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Todas essas acepções se enquadram na perspectiva da profissionalidade como algo em contínua evolução, como expectativas não completamente realizadas (LUDKE; BOING, 2012, p. 443).

Quando questionadas sobre a realização de cursos de formação continuada relacionados à coordenação pedagógica, ficou claro que aquelas que o fizeram foi por

iniciativa própria, como demonstram os excertos:

[...] eu já queria fazer coordenação e planejamento escolar. Eu sempre quis saber mais sobre isso porque às vezes um vem e fala uma coisa, o outro falar não significa que eu sei aquilo, que é verdade. Eu preciso saber se é, né? Então por isso que tem que estudar (CP1).

Eu procurei porque eu estou na área. E eu quero saber mais, conhecer mais, então eu investi (CP2).

Para o curso do Programa Além das Palavras³⁴ fui convidada e a Pós sobre coordenação pedagógica eu é que procurei (CP5).

[...] porque eu tinha muita dificuldade, era novo pra mim, tudo novo (CP6).

Já que eu estava nesse meio de coordenação quis buscar um curso a mais que dava sentido para onde eu estou (CP8).

Notamos uma busca das profissionais pelo conhecimento que possa contribuir para sua atuação no ambiente escolar. Com exceção de CP5, que realizou um curso oferecido por um programa da rede estadual de ensino (Além das Palavras), todos os demais cursos foram de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em faculdades particulares, à distância, relacionados ao tema “Coordenação Pedagógica”.

A Secretaria de Educação não ofereceu nesse período estudos relacionados ao trabalho da Coordenação Pedagógica, em formato de cursos, ou ainda momentos para troca de experiências e reflexão entre os pares, ou seja, a busca por formação continuada baseou-se numa escolha individual, conforme propõe a Resolução nº 2 do CNE 2019. A gestão deve garantir essa formação e não deixar apenas por conta do profissional.

Durante a atuação como coordenadora pedagógica, as entrevistadas realizaram vários cursos de formação continuada que foram direcionados também aos professores e que foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, os quais versaram sobre temas como: educação infantil, acompanhamento e planejamento em Língua Portuguesa, Educação do Campo, Teorias da Educação, Alfabetização, Teoria

³⁴ Programa implementado em MS no ano de 2008 em todas as escolas da rede estadual de ensino com o objetivo de melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente nos componentes de língua portuguesa e matemática, uma das ações do programa é a formação de coordenadores de área para serem multiplicadores junto aos professores.

histórico-Crítica, Educação Inclusiva, entre outros.

A pesquisa realizada por Vera (2017), com Professores Coordenadores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), especificamente sobre a formação continuada, identificou que os cursos oferecidos pela rede não eram exclusivos para este grupo, e por isso defende que:

[...] haja legislação que respalde uma política de formação não só para os CPs como para os demais profissionais da educação. É preciso ainda que se leve em consideração as especificidades de cada função, respeitando e valorizando-as de acordo com suas atribuições. Os profissionais devem ter voz ativa durante a elaboração, execução e avaliação dos cursos e as temáticas precisam ser de interesse e necessidade do grupo, assim como oferecida dentro da jornada de trabalho, ser presencial e contínua. Ou seja, a estrutura dos cursos oferecidos precisa ser reformulada para que a formação continuada contribua para as mudanças dentro da escola (VERA, 2017, p. 106).

Em relação a essa questão, destacamos os trechos abaixo:

[...] acho que a gente tem que saber as funcionalidades do nosso trabalho porque não são todos que sabem, eu acho que isso também é importante (CP2).

Devem ser direcionamentos sempre voltado pra coordenação direcionamentos, eu acho que pra aprofundar mesmo, tem que ser individual (CP4).

Quando questionadas sobre a contribuição da formação continuada para as ações de orientação pedagógica ao professor, a totalidade do grupo afirmou positivamente e os relatos indicam que a formação dá maior segurança ao CP para realizar seu trabalho. Alguns excertos são significantes quanto a isso:

Sim, porque eu teria mais argumentos eu saberia mais como intervir nas atividades, eu teria opiniões de outros coordenadores que têm experiências poderiam me acrescentar (CP1).

A formação é dada por pessoas mais experiente que você certo? [...], eu não sei como intervir pedagogicamente com ele (professor) então se a gente tiver uma formação de acordo com isso aí vai melhorar, eu posso aprender a lidar com a situação, aprender a orientar (CP2).

É fundamental, porque o professor que tem um coordenador que não busca, que não tem essa formação, que base teórica que ele vai ter?

Por exemplo, imagina se o professor tem mais base que o coordenador? O coordenador tem que estar sempre a frente, então como que ele vai discutir, vai embasar, vai socializar isso? Sem a formação continuada não vejo como (CP3).

Há diferentes motivos citados pelos CPs sobre como a formação continuada a eles destinada contribui para a orientação do trabalho pedagógico junto aos professores. Nesse sentido, destacamos a socialização de opiniões de professores mais experientes e, assim, possibilitar a aprendizagem de novas estratégias.

Para a CP3, *“o coordenador tem que estar sempre à frente”*, o que significa que para fazer intervenções no trabalho do professor é necessário ter um conhecimento sobre educação de maneira geral e ter propriedade sobre o PPP da instituição que, no caso das escolas do sistema municipal de Paranaíba, são baseados na Teoria Histórico-Crítica.

A CP6 relacionou especificamente a formação à concepção teórica adotada na rede municipal. *“Com certeza principalmente a histórico-crítica que eu não tinha noção nenhuma, então foi através dela (formação continuada) que eu consegui passar para os professores” (CP6).*

Notamos que não há questionamento dos coordenadores sobre a universalização dos PPPs no sistema de ensino de Paranaíba, uma vez que todas as escolas têm a mesma concepção. Ou seja, fica claro que não há uma discussão entre os pares para que cada escola adote uma concepção que seja adequada ao seu contexto. Há uma concepção política, crítica e democrática nas concepções de projetos, mas na relação com a SEMED, com a comunidade há uma concepção com pouco diálogo.

Em qualquer que seja a rede de ensino, as múltiplas concepções sobre a aprendizagem, desenvolvimento, alfabetização, formação estão sempre em disputa. A própria atuação dos professores se dá com base em todas as referências que foram sendo construídas ao longo da profissão. E essas concepções só são alteradas a partir do confronto de perspectivas, do reconhecimento de que a fala do outro faz sentido, ou seja, as concepções vão sendo alteradas por meio do diálogo, do debate. Assim, a teoria presente no PPP deve ser construída coletivamente, em colaboração com a própria rede, e não de cima para baixo, sob o risco de ser mais um documento de gaveta.

Outra questão importante no cotidiano escolar é a parceria com os professores e não a verticalização das relações. Como afirma Souza e Placco (2012):

Um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser a educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o autorrespeito, a autonomia (SOUZA; PLACCO, 2012, p. 36).

Assim, deve haver uma política municipal de formação continuada que trata da especificidade da atuação deste profissional no cotidiano escolar, partindo-se de temas de necessidade do grupo e das demandas apresentadas, o que nem sempre coincide com as necessidades dos professores que tem outro espaço de atuação na escola.

Os apontamentos sobre os temas essenciais para a formação são significativos nesse sentido: intervenção no planejamento do professor; relações com a família dos alunos; relações interpessoais na comunidade escolar; motivação dos professores; estudo de leis que regulamentam a escola, como PPP, regimento interno, entre outras; concepções de ensino; desenvolvimento infantil; articulação e envolvimento da equipe no trabalho escolar; indisciplina; avaliação da aprendizagem e organização da atividade pedagógica e hora atividade coletiva.

As necessidades formativas apontadas pelas entrevistadas estão relacionadas às ações de intervenção e acompanhamento pedagógico junto aos professores, às relações interpessoais que vivenciam nas escolas e à organização da atividade pedagógica e formativa em seus diferentes momentos (individual e coletiva). Tais necessidades são coerentes com o que os estudos defendem para a coordenação pedagógica. A organização das horas de atividades pedagógicas e a formação do professor apareceu como necessidade corrente entre as entrevistas, como destacamos a seguir:

Orientação sobre como deve ser a hora atividade coletiva dos professores. Esse ano eu senti muita falta, porque eu estava sozinha então chegava naquele dia eu pensava 'o que que eu vou fazer com os professores'? (CP6).

Visto que a organização e realização da formação continuada em serviço com os professores é uma dificuldade, este deve ser importante foco para a formação dos CPs, de forma a evitar que os horários pedagógicos percam sua importância e essencialidade. De acordo com Fernandes (2004):

Sem uma formação específica que ofereça elementos ao coordenador para uma organização efetiva e dinâmica dos encontros coletivos, alguns PCPs transformam as reuniões pedagógicas e as horas de trabalho pedagógico (HTPC) em meras exigências burocráticas (FERNANDES, 2004, p. 88).

Cochran e Lytle (2009) defendem uma postura investigativa dos professores, o que envolve um processo contínuo de problematização das ações cotidianas, questionar como o conhecimento e as práticas são construídos, avaliados e utilizados. Para os autores, o professor em exercício, com uma postura investigativa, compreende que faz parte do seu trabalho participar de uma mudança educacional. Assim, a problematização das ações cotidianas também é necessária aos CPs, porém, é importante incluir conhecimentos produzidos por outras instituições formadoras, de pesquisa ou ainda outras escolas.

Como pontuam Cochran e Lytle (2009), ao longo da vida profissional, o professor em exercício deve problematizar o próprio conhecimento e a prática, mas também deve problematizar o conhecimento produzido por outros para apoiar uma relação com o conhecimento diferente.

Para Pereira (2017), os conteúdos a serem trabalhados na formação continuada dos CPs devem ser relacionados à prática vivenciada no cotidiano escolar.

[...] centrar na prática de professores e na forma como eles enfrentam seus desafios, na análise de como os professores constroem seus conhecimentos sobre a própria prática e na participação dos formadores na formatação dos currículos dos cursos dos quais participam. Além disso, a escola deve ser o “cenário” da formação de formadores. Vale também destacar os processos de discussão e construção da busca de soluções de problemas, estudadas e elaboradas no coletivo (PEREIRA, 2017, p. 227).

O espaço de formação do CP deve privilegiar a discussão e reflexão sobre sua atuação na instituição escolar, assim como estudos coletivos para o enfrentamento e a solução de problemas da escola. A escola como lócus da formação também é um

importante princípio a ser perseguido na formação dos CPs.

Como já citado neste texto, “é inegável que um educador com formação bem alicerçada em termos conceituais e práticos tem elementos que o ajudam a refletir sobre o seu fazer a reformular sua prática” (DOMINGUES, 2014, p. 33). Para a autora a formação para o coordenador pedagógico deve estar relacionada aos

[...] conhecimentos sobre as teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; sobre os professores: seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo; sobre os alunos: sua maneira de aprender, sua interação com os colegas e com os professores; sobre a comunidade: suas expectativas em relação à escola e a seu atendimento; sobre o diretor e as demandas do trabalho na perspectiva da cooperação, entre outros conhecimentos (DOMINGUES, 2014, p. 33).

A autora demonstra importantes temas necessários à formação do CP relacionados diretamente ao cotidiano escolar, contudo, a priori, cita os conhecimentos sobre as teorias educativas, pois estes é que darão segurança ao coordenador para pensar a prática e atuar de forma mais propositiva junto aos professores. Assim como explica Cunha (2006):

A formação da coordenadora, bem como da professora, é uma amálgama de suas experiências profissionais que encontram sentido e ressonância nas teorias da educação. É desejável que a formação inicial crie condições de reflexão e prática de aproximação com a escola, bem como contato com múltiplas teorias e referenciais. Contudo, é mister que essa formação é parcial e incompleta e que parte significativa dos conhecimentos é de natureza experiencial e, portanto, absolutamente singular (CUNHA, 2006, p.197).

A experiência prática e o contato com o cotidiano escolar relacionam-se continuamente com o conhecimento necessário adquirido na formação inicial e, como se configuram como partes do desenvolvimento profissional, é necessário que o iniciante na função tenha acompanhamento e orientações para se apropriar do novo trabalho, desenvolvendo uma prática contextualizada, que com base no conhecimento teórico possa ser reinventada continuamente.

Quanto ao formato dessa formação e apoio aos coordenadores pedagógicos, a CP3 chama atenção para a importância da motivação na busca de conhecimento,

destacando que os CPs iniciantes possuem tal característica. De acordo com a CP, a Secretaria de Educação deve pensar uma forma de colocar os diferentes grupos em atuação conjunta de forma a possibilitar as trocas e motivar o grupo de coordenadores com maior tempo de serviço. Assim como o CP deve motivar o grupo de professores para ter um bom trabalho, os órgãos decisórios também deveriam apostar em estratégias para motivar o grupo de CPs e envolvê-los nas ações pedagógicas:

Eu vejo aqui as pessoas que são nomeadas e que são mais novas na função, elas têm mais vontade em busca pelo conhecimento, não por ser nomeada, mas queremos uma busca de conhecimento maior e já as efetivas não é tanto assim[...] “Eu acho que tem uma grande diferença, então eu acho que o curso pra coordenador tinha que tentar, primeiro trazer essas pessoas que estão desmotivadas pra junto das que estão motivadas pra poder trabalhar com as professoras e ter maior rendimento (CP3).

É preciso questionar qual a causa da desmotivação? Para compreender esse sentimento, é necessário ouvir as queixas, compreender os principais desafios vivenciados nas instituições escolares e pensar juntamente com o grupo de CPs nas prioridades que devem fazer parte da formação continuada de formadores de professores.

Huberman (2013) afirma que há diferentes características das fases da carreira docente e, portanto, diferentes necessidades formativas:

As primeiras fases representam o estabelecer-se, em termos profissionais; são seguidas de estádios de “pujança”, ou de “avanços”, através da progressão em escalões ou patamares de domínio da profissão escolhida. Para aqueles que atingem plenamente os seus objetivos, ou que são bloqueados, haveria um período de “balanço”, seguido de um desinvestimento progressivo, no plano profissional (HUBERMAN, 2013, p. 48).

Para alguns coordenadores, com maior tempo de serviço, estes processos podem justificar um desinvestimento na profissão. No entanto, Huberman (2017) afirma que o fato de termos etapas no desenvolvimento de uma carreira não impede que o profissional deixe de praticar a exploração ou que se nunca estabilizem por razões de ordens psicológicas ou exteriores.

Na formação das CPs deve ser priorizada uma formação centrada na escola, com seus problemas e dificuldades. “Trata-se de uma perspectiva coerente com a ideia de que professores e coordenadores são formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses, contribuições teóricas” (CUNHA; PRADO, 2012, p. 46).

De acordo com Almeida (2015) esse tipo de formação pode acontecer a partir de diferentes modalidades que podem acontecer fora dos limites da escola, porém, centrada na escola, isto é, “quando os processos formativos são pensados como processos de intervenção nas organizações escolares [...]” (ALMEIDA, 2015, p.12), pois, cada escola é singular e a formação deve partir de intervenções articuladas às suas especificidades.

Neste sentido, Domingues (2014, p. 136) afirma: “[...] é possível pensar que a formação continua na escola influencia e é influenciada, ao mesmo tempo, pelos elementos que compõem a cultura escolar, à medida que problematiza (ou não) determinadas posturas”.

Assim, o coordenador pedagógico é o gestor do processo formativo organizado pela equipe escolar, mas também é sujeito em formação, pois a forma como a vivencia e se relaciona no cotidiano escolar influencia sua própria formação e sua prática profissional. Portanto, é necessário relacionar o contexto de trabalho a novas experiências propostas para resolução de problemas do cotidiano escolar.

Cunha (2006) aponta que o CP potencializa a formação quando articula o trabalho docente coletivo:

Professores e coordenadores são formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses, contribuições teóricas. A formação co-produzida nos projetos educativos, na reflexão-ação e na perspectiva que conjuga a promoção da auto-realização com a intervenção na realidade (CUNHA, 2006, p. 239).

O coordenador pedagógico iniciante tenta articular e otimizar suas ações a partir dos conhecimentos apresentados na formação continuada com os conhecimentos advindos de toda a sua experiência profissional, que neste período é marcada por sentimento de insegurança e medo:

É bagagem que a gente vai levar a vida toda, ainda mais eu que não tenho experiência, não tinha uma pós em gestão, agora que eu estou cursando, às vezes, se eu tivesse cursado a pós antes de gestão eu já teria mais base, então hoje o que pode me dar uma base melhor uma bagagem melhor é a formação no momento (CP2).

[...] todas essas formações, essas buscas minhas, me fizeram voltar o olhar para o coordenador pedagógico. Me faz querer aprender mais e até pesquisar mais sobre isso (CP3).

Sim, pra mim era tudo novo como coordenadora então me orientou bastante, tive bastante dificuldade, ali eu vou tirar a minha dúvida (CP6).

A formação continuada é legitimada por esse grupo de CPs como importante contribuição para o desenvolvimento profissional que junto à experiência docente aponta caminhos para a atuação. Para Domingues (2014) as experiências vivenciadas como docente:

[...] favorecem a criação de zonas de interseção entre os saberes de quem assume a função, a vivência dos coordenadores mais antigos e os cursos relacionados ao papel do coordenador. Juntas, todas essas práticas favorecem a elaboração de uma identidade inicial que vai se redefinindo “à medida que o ser coordenador vai assumindo contornos nítidos (DOMINGUES, 2014, p. 52).

Defendemos, assim, que para atuar como coordenador pedagógico é necessário mais do que apenas a experiência docente, embora esta seja importante. O coordenador iniciante articula a experiência prévia, e mediante novas oportunidades formativas reinventa sua prática com o auxílio da formação continuada. Vera (2017) e Herculano (2016) corroboram a afirmação de que a experiência na docência contribui para o bom desempenho das funções como coordenador pedagógico, embora se relacione a um conhecimento de outra natureza.

A identidade profissional também tem relação com modo com que o CP se reconhece e é reconhecido em sua atuação profissional. Essa identidade não é automaticamente dada ao assumir a função, ela vai se estruturando continuamente frente às situações vividas.

Isso nos faz lembrar do fato relatado na introdução desta tese (p.12) quando questionamos “por que é que essa identidade profissional dos Coordenadores Pedagógicos não é percebida ou reconhecida ou legitimada pelos pais ou pela

sociedade³⁵?” Provavelmente está relacionado com a forma de atuação e apropriação das suas funções, numa relação contínua com o coletivo escolar, incluindo a comunidade mais ampla.

Faz-se necessária uma formação que valorize a autonomia, conforme defendida por autores como Nóvoa (2009), Day (2001), Marcelo Garcia (2009). Consiste em uma formação que priorize a consciência sobre o desenvolvimento de sua atuação profissional, em ter segurança em saber fazer o seu trabalho, participar ativamente das decisões. Quando o professor ou CP renuncia à participação ou não tem condições que permitam as decisões e a atuação no planejamento do seu trabalho, há o que Nóvoa (2009) denomina de “racionalização de ensino”, executando-se o trabalho planejado por outro.

Todas as CPs afirmaram que a formação continuada pode contribuir para as ações desenvolvidas junto ao grupo de professores, como percebemos no depoimento de CP6 “[...] é o que mais sinto necessidade, quando você recebe você fica mais segura”. Para Domingues (2014)

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com a capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir dos educadores envolvidos (DOMINGUES, 2014, p.116).

Para o CP iniciante não é simples lidar com as situações que acontecem durante o trabalho cotidiano. Além da necessidade de um aprofundamento teórico que dê segurança para organizar suas ações, é necessário ainda, reconhecer as suas dificuldades e as do grupo com quem trabalha, de forma a planejar sua atuação. Este movimento não pode, porém, ser atribuído apenas aos ocupantes da função, exigindo ampla mobilização das redes e sistemas de ensino para a formação e fixação dos coordenadores pedagógicos nas escolas.

³⁵ Esse tema pode ser objeto de pesquisa relevante para outros estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

.....
João Cabral de Melo Neto (2007)

Após um trabalho árduo de leitura, pesquisa e análises e estabelecendo relações acerca da formação continuada do coordenador pedagógico iniciante, retomo as reflexões finais, as considerações elaboradas durante essa produção acadêmica, com o propósito de apresentar todo o caminho percorrido e dialogado com outros trabalhos para a construção de conhecimento sobre a coordenação pedagógica.

Depois de muitos questionamentos sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos nas instituições escolares e sobre as perspectivas para o desenvolvimento profissional, com ênfase na formação continuada, que me levou a realizar análises de variados documentos, a coletar dados por entrevistas e interpretá-las, pretendo recuperar os resultados mais importantes desse estudo nesta conclusão.

Muitos foram os dados produzidos pelas reflexões sobre o referencial teórico, nos levantamentos de pesquisas sobre o tema, nas análises dos documentos e nas falas das coordenadoras. A partir desses dados, foi possível produzir significado em relação à formação continuada dos CPs iniciantes. Processo que também foi marcado por todo o estudo durante o doutorado, e principalmente, pelo diálogo produzido com a minha orientadora e com os professores participantes da banca de qualificação que muito contribuíram para o fechamento desse trabalho.

Desde a minha primeira atuação como coordenadora pedagógica, em 2009, ficou evidente a minha afinidade com a função do coordenador. Com todas as dificuldades enfrentadas, busquei estudar e aprender a lidar com as questões pedagógicas para a melhoria de minha prática. Posteriormente, em minha atuação

como técnica na secretaria de educação, fui ainda mais instigada a compreender a atuação do CP e a observar a importância desse profissional na escola. O CP por ser cargos de nomeação a cada quatro anos, a troca de equipe, e novamente os CP iniciantes atuando nas instituições escolares. Inquietava-me compreender como acontecia a formação para atuar na função.

Minha pesquisa anterior relacionada à formação continuada dos professores alfabetizadores (OLIVEIRA, 2016), articulada a essas questões sobre o CP, e ainda outros trabalhos acadêmicos revistos sobre o tema e o referencial teórico estudado, de forma concreta me ajudaram a estabelecer o objeto, objetivos, como a definir a metodologia e a delinear os fundamentos desta pesquisa.

Assim, este estudo foi constituído a partir de diferentes olhares. Com destaque a quatro estudos (GROPPO, 2007; MELO, 2015; HERCULANO, 2016; PEREIRA, 2017) que estavam relacionados ao coordenador pedagógico iniciante. As diferentes nomenclaturas referentes à função dos coordenadores pedagógicos dificultaram o levantamento das pesquisas sobre o tema, assim como a falta de pesquisas sobre o coordenador pedagógico iniciante.

Os principais referenciais teóricos recorridos estão citados no Quadro 10:

Quadro 10 – Referencial Teórico

Temas	Fontes/Referências
Fases do ciclo da carreira do professor (tomadas também para o CP)	Huberman (2013)
Formação continuada	Marin (1995); Nóvoa (2002) Gatti, 2008
Desenvolvimento Profissional	Day (2001), Marcelo Garcia (1999, 2009, 2010)
Coordenador Pedagógico	Fernandes (2008, 2016) Placco, Souza e Almeida (2012), Domingues (2013, 2014)

Fonte: Dados da Pesquisa
Organização: A autora

Foram utilizados também outros autores, o que me possibilitou compreender e configurar a complexidade do tema e desenvolver algumas considerações sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos iniciante do sistema municipal de Paranaíba-MS.

Estabelecido como objeto central da investigação – *a formação continuada do*

coordenador pedagógico (CP) iniciante – ressaltamos a importância da formação destes profissionais, assim como as dificuldades em viabilizar sua função no cotidiano escolar, e ainda como é a preparação ou formação para esse trabalho, e desta forma, pretendemos participar do grupo de pesquisadores que discutem esse tema.

Neste sentido, retomamos os objetivos da pesquisa apresentados no quadro abaixo:

Quadro 11 – Retomada dos objetivos da pesquisa

Objetivo Geral	Objetivos específicos
Compreender os processos de formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante, a partir da análise de documentos e dos dados empíricos do sistema municipal de Paranaíba-MS.	1- Identificar as concepções propostas nos documentos que regulam a formação continuada do coordenador pedagógico, tanto em âmbito local como nacional.
	2- Analisar a atuação do Coordenador Pedagógico iniciante do sistema municipal de ensino de Paranaíba.
	3- Analisar a concepção dos coordenadores pedagógicos iniciantes sobre o trabalho e as perspectivas de desenvolvimento profissional, em especial considerando a formação continuada.
	4- Identificar as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante.

Fonte: Dados da Pesquisa

Organização: A autora

Apoiada no questionamento de como se caracteriza a formação continuada e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante no sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS, a coleta de dados, inicialmente, foi feita a partir de análise documental, buscando identificar a concepção proposta nos principais documentos que regulam o sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS no que se refere à formação continuada e ao coordenador pedagógico (objetivo específico 01).

Em relação aos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba, estão disponibilizados no *site* da prefeitura, assim como os documentos do MEC e Unesco estão disponibilizados nos *sites* oficiais. Após um intenso estudo nos mesmos, foi possível encontrar e selecionar os documentos em vigência que se referem à atuação e formação do CP.

No contexto internacional, com base em três declarações elaboradas por organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO e UNICEF), têm sido

desenvolvidas políticas públicas cujos resultados indicam avanços que precisam ser superados. No Brasil, esses documentos têm sustentado a criação de políticas públicas e outras iniciativas do governo brasileiro na educação, por isso, a importância de conhecer esses documentos para compreender as concepções dos documentos locais.

No que se refere à formação continuada, essas normativas apresentam orientações que não estão claras do ponto de vista das regulações que diferentes países devem considerar na elaboração das políticas públicas. Alguns conceitos e concepções são sinalizados a partir dos termos utilizados para definir a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, observamos uma evolução nos termos utilizados para a formação continuada nos documentos internacionais que influenciam, possivelmente, os termos utilizados nos documentos brasileiros nos mesmos períodos.

Na “Declaração de Educação para Todos” (UNESCO, 1990), recomenda-se priorizar a capacitação em serviço por ser necessário um investimento menor que a formação inicial dos professores.

Após dez anos, a declaração “Educação para todos: compromisso de Dakar” (UNESCO, 2000), recupera os objetivos da declaração anterior e acrescenta que o professor deve ter acesso à formação, ao “desenvolvimento e ao apoio profissional permanente”.

Em 2015, a Declaração de Incheon – Educação 2030 (UNESCO, 2015) apresenta uma abordagem humanista de educação, no que se refere à formação continuada e utiliza o termo “treinamento” e “qualificação”, sendo que o documento não deixa claro a concepção de formação. O conhecimento adquirido por meio de educação formal e informal é reconhecido e validado neste texto. Ressalta o “contínuo desenvolvimento profissional”, contradizendo a concepção de treinamento, ou seja, há uma convergência ideológica.

Os documentos internacionais não citam especificamente a formação da coordenação pedagógica ou a necessidade de formação continuada para esse grupo de profissionais, mesmo com outras denominações. Essa ausência também é verificada nos documentos analisados de contexto nacional (LDB 9394/1996 e o PNE 2014). Portanto, não há referência legal explícita para a coordenação pedagógica que

tem a responsabilidade frente à formação continuada em serviço dos professores e ao acompanhamento das ações pedagógicas da escola.

A Resolução nº 2 CNE/CP2015 amplia o direito à formação continuada dos professores que exercem demais atividades pedagógicas, portanto, inclui a coordenação pedagógica.

Ela apresenta uma concepção de formação continuada que deve valorizar a reflexão sobre a prática profissional e o aperfeiçoamento pedagógico a partir de uma concepção de desenvolvimento mais focado na escola e no trabalho coletivo. Tal compreensão apresenta proximidade com a maneira com que Day (2001) e Marcelo Garcia (1999) concebem o desenvolvimento profissional, pois, propõe um respeito ao protagonismo do professor e a reflexão crítica sobre a prática, assim como leva em conta os desafios e problemas do contexto escolar em que ele está inserido.

Já, em 2019, as novas diretrizes apresentadas pela Resolução nº 2 de CNE 2019 defendem que a formação continuada deve ser ao longo da vida profissional articulada ao projeto de vida, ou seja, a uma escolha individual. Portanto, uma concepção de desenvolvimento profissional que coloca o desenvolvimento profissional do professor como um compromisso pessoal para seu autodesenvolvimento, o que se revela contraditório à concepção defendida neste texto.

Nos documentos brasileiros, é possível observar, ao longo dos anos, uma alteração na concepção de formação continuada, que passou a incluir nesse processo a reflexão sobre a prática profissional e os contextos educacionais, ampliando a garantia de continuidade de estudos também para o CP e outros profissionais que exercem atividades pedagógicas.

Nesse sentido, os planos estaduais e municipais de educação são elaborados em consonância o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014, conforme definido pela LDB/1996, e, também, devem garantir esta formação.

A formação continuada no PME de Paranaíba-MS (2015) se destaca como uma importante estratégia para a melhoria da qualidade da educação. Em 75% das metas propostas, sobre variados termos que ora se aproximam (capacitação e aperfeiçoamento) e ora se diferem (formação continuada, formação contínua,

formação em serviço) da Lei nº 51 (PARANAÍBA, 2011), é garantida a formação para diferentes grupos de profissionais, como: professores, monitores, diretores, técnicos da secretaria de educação, biblioteca, auxiliares de biblioteca, pessoal técnico, administrativos.

Notamos ainda, no documento supracitado, a ausência de uma referência direta à formação continuada do CP, assim como também foi verificada essa ausência nos documentos internacionais analisados e nos documentos brasileiros que antecedem a Resolução do CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015.

A análise desses documentos locais demonstra que o Plano de Carreira do Magistério Público de Paranaíba (Lei nº 51, 2011) aponta importantes diretrizes relacionadas a formação continuada dos professores e profissionais de apoio as atividades pedagógicas, portanto, também ao coordenador pedagógico.

A Lei nº 51(2011) concebe desenvolvimento profissional apenas “programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização em serviço” (PARANAÍBA, 2011, p.18), características distantes da concepção de desenvolvimento profissional docente defendida neste texto para direcionar as políticas de formação continuada, que considera como parte do desenvolvimento profissional a pessoa do professor com suas experiências, concepção, autonomia, contextos, reflexão sobre a prática e a profissionalidade docente. A partir das informações apresentadas podemos afirmar que o objetivo específico 01 foi atingido.

Com base nas concepções de formação continuada e desenvolvimento profissional docente apresentadas neste estudo, pertinente quando se pensa nos tempos e espaços da formação do coordenador para o exercício da função, buscamos compreender a especificidade da atuação no sistema municipal (objetivo específico 02), com ênfase nos profissionais que estão iniciando seu trabalho na função.

Assim, a concepção de formação centrada na escola assegura tempos e espaços formativos no próprio ambiente profissional e parte do princípio de que os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar (professores, coordenadores, diretores, entre outros), possuem saberes e experiências que precisam ser considerados e são protagonistas do seu desenvolvimento profissional. Neste processo o coordenador pedagógico é o principal articulador desse processo coletivo de formação dos professores.

Não são poucas as atribuições destinadas ao CP no município Paranaíba-MS, como em outros lugares do Brasil, há um acúmulo de tarefas. Deste modo, para o fortalecimento da coordenação pedagógica nas escolas é necessário que o planejamento educacional do município inclua políticas públicas específicas para este grupo de profissionais, assim como a elaboração, pelos coordenadores, de um planejamento de seu trabalho, a fim de não perder de vista o foco nas questões pedagógicas da escola.

Há algumas nuances específicas sobre a inserção na função de CP que podem ser destacadas a partir desta pesquisa e que, embora sejam resultantes do contexto do sistema municipal de Paranaíba-MS, contribuem para uma compreensão mais geral sobre o tema e propiciam reflexões que ultrapassam os limites delimitados por esta investigação. Dentre elas, estão a sobrecarga de trabalho, a falta de condições estruturais necessárias ao trabalho (não possui sala individual para a CP para atendimento individualizado, estudo ou leituras de planejamento), a falta de socialização de experiências de outros colegas CP, os problemas de relacionamento interpessoal com a gestão e os professores, a organização e o desenvolvimento da formação continuada de professores (resistência dos professores e falta de conhecimento suficiente pra ministrar a formação), a dificuldade em orientar um colega (professor) de área de conhecimento diferente da formação do CP, o envolvimento em problemas sociais, emocionais e psicológicos dos alunos, a falta de comprometimento de professores e alguns colegas CPs.

O coordenador pedagógico iniciante, tal qual o professor, por se encontrar em um período marcado por inseguranças, angústias e desafios, necessita de um acompanhamento formativo e profissional que lhe permita analisar as questões educacionais para além de suas experiências práticas anteriores com a docência.

A realização de ações de formação continuada dos professores, em serviço, é uma das principais dificuldades dos CPs. Inferimos que alguns dos motivos apontados são diretamente relacionados ao CP e ao seu desenvolvimento profissional. Dentre eles: insegurança e falta de domínio teórico para trabalhar a formação continuada de professores; a dificuldade para escolher o conteúdo da formação; falar em público; responder as dúvidas dos professores imediatamente; encontrar um profissional (convidado externo) para desenvolver uma oficina ou palestra com os professores. Outras dificuldades referem-se à postura dos professores em formação, como:

desmotivação para o estudo; falta de conhecimento sobre a importância da formação; e resistência a mudanças.

Entendemos que só é possível amenizar a situação de desconforto do CP como formador a partir do seu próprio aprofundamento teórico, dos estudos constantes, das trocas de experiências com os pares, buscando-se, assim, garantir a esses profissionais os instrumentos formais e informais de formação. Enfim, favorecendo o desenvolvimento profissional que possibilitará mais segurança ao CP como formador.

Desse modo, compreendemos a especificidade da atuação do CP do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS (objetivo específico 02) a partir das entrevistas dos CP, e da articulação com definições relacionadas a função apresentadas nos documentos locais. A participação de todas as CPs iniciantes do sistema municipal de ensino foi ponto positivo desse estudo, pois, todas gentilmente se disponibilizaram a participar. No entanto, fazer as entrevistas no local de trabalho foi um pouco complicado devido às diversas interrupções.

Ao analisar, de acordo com os próprios coordenadores pedagógicos iniciantes, como tem sido a oferta de formação continuada específica para a sua função (objetivo específico 03), a Secretaria de Educação não ofereceu cursos relacionados ao tema para os CPs (nem para os iniciantes). Também não foram citados momentos para troca de experiências durante o período deste estudo, apenas cursos de formação continuada direcionados aos professores, os quais os CP consideram que também contribuem para sua atuação. Os CPs que realizaram formações relacionadas ao tema durante sua atuação buscaram por iniciativa própria com a finalidade de ampliar o conhecimento profissional para contribuir com sua atuação no ambiente escolar.

Os dados mostram que essa rede de ensino tem feito pouco investimento na formação continuada de modo geral e na formação dos coordenadores pedagógicos e mostram ainda que falta clareza nas contribuições da formação continuada do ponto de vista do trabalho em rede e da formação centrada na escola para a revisão das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

No que se refere à identificação das perspectivas para o desenvolvimento profissional (objetivo específico 04), a partir do olhar das CPs iniciantes, anunciamos que se destacaram: uma concepção de formação continuada que reconhece a contribuição do contexto escolar, as situações vivenciadas pelos professores e as

reflexões durante a vida, a valorização da reflexividade crítica sobre a prática e a troca de experiências. No entanto, não é só isso. Se uma rede de ensino quer promover, fortalecer e consolidar a formação continuada, tem que olhar com muita atenção para os CPs que são responsáveis pela articulação do trabalho pedagógico na escola e pela formação do no contexto de trabalho coletivo.

As CPs reivindicam também outras formas e dinâmicas de formação, como os cursos e orientações das secretarias de educação. Assim, não podemos dizer que outras ações além da formação continuada centrada na escola não sejam fundamentais ou importantes para o desenvolvimento profissional, pois as CPs tanto dizem que precisam de trocas de experiências, como dizem precisar de leituras e estudos que são individuais. Então, é necessário resgatar na formação continuada a necessária complementaridade entre as instâncias de formação, como das próprias modalidades. Assim, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos deve ser formada pelo conjunto de experiências e de vínculos mediados por diferentes estratégias, destacando-se a centralidade da escola.

Nesta direção, a hipótese que norteou esse estudo de que a formação continuada desses profissionais que iniciam a atuação na CP é construída durante a realização do trabalho nas instituições escolares de escolas públicas foi confirmada, relacionando teoria e a prática e, assim, apresentamos breves contribuições sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos CP iniciantes, articuladas entre si:

1. A formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional dos CPs em início de carreira devido a importância da continuidade dos estudos, a troca de experiência no processo formativo do professor e, sobretudo, por conta da função de formador na escola.
2. A formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional, para a atuação junto às ações de orientação aos professores e às ações de formação continuada desenvolvidas pelo coordenador junto ao grupo de professores.
3. Os cursos elaborados e oferecidos para os professores também auxiliam no exercício da função de CP, embora esses cursos não entrem na especificidade do trabalho.
4. As características necessárias à formação continuada dos CPs são: discutir

questões relacionadas a ações práticas do trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano escolar; a troca de experiência entre coordenadores pedagógicos como um elemento fundamental no processo formativo; a teoria articulada com a prática na formação como dimensões que se completam.

5. A formação dos coordenadores pedagógicos em início de carreira deve ser sistemática e centrada na escola. Algumas temáticas especificamente voltadas a essa função, que devem ser tratadas na formação dos CPs, são: a rotina e as atribuições dos CPs; a intervenção no planejamento do professor; as relações interpessoais com a família; as relações interpessoais na comunidade escolar; a motivação dos professores; o estudo de leis que regulamentam a escola (como PPP, regimento interno, entre outras); as diferentes concepções de ensino; o desenvolvimento infantil; a articulação e o envolvimento de toda a equipe escolar (administrativo e pedagógico); a indisciplina; a avaliação da aprendizagem e a organização da atividade pedagógica e hora atividade coletiva.
6. Os fatores que mais contribuem para o processo de desenvolvimento profissional dos CPs são: a formação continuada centrada na escola; a relação profissional com um colega mais experiente; as leituras, pesquisas e estudos individuais; os estudos dos documentos da escola (PPP e regimento escolar); os exemplos advindos de uma CP referência que o acompanhou durante a docência; as experiências em sala de aula e o apoio da secretaria de educação. Estes elementos podem ser incorporados ao projeto de um programa específico e contínuo de formação aos CPs, especialmente aos iniciantes.
7. Devem ser consideradas outras ações formativas necessárias, de acordo com o contexto de cada instituição, que possibilitem ao CP desenvolver um trabalho mais efetivo, autônomo e articulado à organização pedagógica escolar.

Algumas proposições:

Dada a importância das reflexões realizadas neste estudo apresentamos algumas proposições possíveis:

- Melhorar as condições objetivas de trabalho no cotidiano escolar no que se refere a proporcionar espaço físico para o CP desenvolver o seu trabalho, divisão das atribuições e responsabilidades com a equipe, formação

continuada específica com temáticas especificamente voltadas a essa função privilegiando a discussão e reflexão sobre a atuação do CP na instituição escolar, assim como estudos coletivos para o enfrentamento e a solução de problemas da escola.

- O Plano Municipal de Educação de Paranaíba-MS deve incluir ações específicas para o coordenador pedagógico para um modo de acesso democrático à função de CP, garantir uma formação continuada específica a esse grupo de profissionais e um plano de cargos e carreira com um maior incentivo a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.
- Defendemos um maior destaque nas estratégias do PME no que se refere ao coordenador pedagógico e à valorização da presença desse profissional na instituição escolar, assim como é destacado nos documentos oficiais a importância do professor e do diretor escolar
- Os coordenadores Pedagógicos, assim como os professores, devem ter uma parte da carga horária de trabalho destinada a estudos e planejamento de formações.
- Especialmente aos CPs iniciantes, propõe-se às redes e sistemas de ensino o desenvolvimento de um programa de formação continuada e acompanhamento sistemático às ações desse profissional que incorpore diferentes elementos, como: troca de experiência entre CPs, estudos individuais e em grupos de temas relacionados a função e a documentos relevantes para a instituição escolar.
- É necessário alterar a forma de acesso ao cargo de CP, para que seja realizado de forma mais democrática, como por meio de concurso público ou eleição, pois, como falar de estratégias para o desenvolvimento profissional para uma atuação de CP que não sai da condição de iniciante?

Por fim, esperamos que esta tese proporcione dados para a discussão dessa rede e de interlocutores externos sobre as prioridades necessárias a serem consideradas na formação continuada dos CP iniciantes, assim como sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional em início de carreira, a partir da instância privilegiada de formação na escola, que é o trabalho coletivo.

Desejamos que as particularidades desse sistema de ensino ajudem a pensar encaminhamentos para outras questões e outras práticas, reconhecendo as limitações e lacunas da pesquisa e das muitas perguntas que ficam à espera de respostas, tais como: como a identidade profissional dos Coordenadores Pedagógicos é percebida ou reconhecida ou legitimada pelos pais ou pela sociedade? Qual a concepção de democracia da gestão municipal? Como acontecem o atendimento aos professores nas horas atividades individuais? E por isso, esperamos que esse estudo seja como o “grito do galo” do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, para que junto aos “gritos” de outros pesquisadores, teçamos novas investigações e produções do conhecimento em torno do coordenador pedagógico iniciante.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALMEIDA, Larinda Ramalho. Formação centrada na escola: das intenções às ações. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: Uma Proposta. **Paidéia**, FFCLRP- USP, 2, Fev/Jul, 1992.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (45):66-71, maio, 1993.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *In*: Educação & Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**. Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 26, nº 92, pp. 725-751. 2005

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a formação continuada em serviço. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BONAFÉ, Elisa Moreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SILVA, Jeanny Meiry Sombra. O Coordenador Pedagógico que dá conta do pedagógico. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e seus processos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiro passos: 95).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 de julho de 2015. BRASIL, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, pp. 103-106, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020** (recurso eletrônico). Brasília, DF: INEP, 2020.

BROXADO, Iago de Araújo Pereira. **A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras. Recife – 2016.

CARLOS, Rinalda Bezerra. **Um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico desenvolvida pelo CEAPRO de Cáceres/MT**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CIRIACO, Marise Leão. **A formação dos Coordenadores Pedagógicos da SEMED- Maceió: 2012-2013**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e nota à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Título original: Inquiry as stance: ways forward. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Inquiry as stance: practitioner research for the next generation. New York: **Teachers College Press**, p. 118-165. 2009.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira. **Formação continuada de professores: uma**

análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, Chistopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Trad. Maria Assunção Flores. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Rev. educ.**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, maio/ago. 2013.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente.** São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas de gestão da educação no Brasil, In: FERREIRA, Naura Syria Capareto. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário de Língua Portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira.** 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERNANDES, Maria José Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.** Araraquara, 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2004.

FERNANDES, Maria José Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007).** 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FERNANDES, Maria José Silva. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, [s.l.],v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

FERNANDES. Maria José Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 411-424, 2009.

FERNANDES, Maria José Silva; BARBOSA, Andressa e CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha. A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 23, núm. 2, pp. 209-222, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada e professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.191-204, julho. 2003.

GIOVANI, Priscila de. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

GIOVANI, Priscila de. TAMASSIA, Silvana Ap. Santana. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. - 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos Coordenadores Pedagógicos em Boa Vista do Tupim/Bahia: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica., São Paulo, 2012.

GROPPO, Cristiane. **De professor para o Professor-Coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola/** Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Nigro de Souza Placco, organizadoras. – 2. ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HERCULANO, Silvia Cristina. **Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades: Paranaíba**. 2019. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/paranaiba/panorama>. Acesso em: 21 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Paranaíba. 2019. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2019.

LIBÂNEO. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-97.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. V.42, n.146, p. 428- 451, maio/ago. 2012.

MARCELO GARCIA, CARLOS. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago. / dez. 2010

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2014.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar**: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. Portal do MEC. **Qual a diferença entre Pós-Graduação *Latu Sensu* ou *Stricto Sensu*?** 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu> Acesso em: 15 fev. 2020.

MUNDIM, Elizângela Duarte de Almeida. **A constituição do sujeito Coordenador Pedagógico**: processos e interações. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

NOBREGA-TERRIEN, Silva Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 10, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 1990. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon - Educação 2030:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: Coreia do Sul: UNESCO, maio 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon - Educação 2030:** Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida. Paris: UNESCO, dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Educação para todos:** compromisso de Dakar. Senegal 20 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. Senegal: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. 2001.

PARANAÍBA. Lei complementar nº 47, de 9 de maio de 2011. Dispõe sobre o Estatuto dos servidores públicos da administração direta de Paranaíba-MS. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, Paranaíba-MS, Paranaíba-MS, 2012, 2011a.

PARANAÍBA. Lei complementar nº 51, de 9 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público de Paranaíba-MS. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, Paranaíba-MS, ano III, n. 0480, p. 29-37, Paranaíba-MS, 2012, 12 de dez. 2011b.

PARANAÍBA. Lei 1777, de 16 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba-MS e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, ano III, n. 0529, p. 41-45,

Paranaíba-MS, 17 fev. 2012.

PARANAÍBA. Lei nº 2030, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Paranaíba e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, Paranaíba-MS, ano VI, n. 1372, p. 89-104, 24 jun. 2015a.

PARANAÍBA. Lei Complementar nº 77, de 29 de junho de 2015. Altera o art. 7º, § 1º, acresce o § 3º ao art. 7º [...] à Lei Complementar nº 51, de 9 de dezembro de 2011 [...] e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, Paranaíba-MS, ano VI, n. 1374, p. 34-35, 3 de julho de 2015b.

PARANAÍBA. **Indicação CME n.º 001/2016**. Paranaíba. 2016.

PARANAÍBA. Prefeitura Municipal de Paranaíba. **História**: Paranaíba. 2019. Disponível em <http://www.paranaiba.ms.gov.br/site/paranaiba?id=18-historia>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PARANAÍBA. Resolução nº 09 de 25 de abril de 2019. Dispõe sobre as horas atividades a serem cumpridas pelos Professores de Educação Básica, no exercício da docência no Sistema Municipal de Ensino. Paranaíba-MS. 2019.

PEREIRA, Rodnei. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. PUC-SP, 2010.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. **Série Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 17-24, 1998.

PINTO, Humberto de Andrade. **Pedagógica escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. – São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola. 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Adriana Cancelli, VIEIRA e Lívia Fraga (Org.) **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. (CD- ROM, não paginado) Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v.2, p. 227-288, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n. 147, p.754-771, set./dez 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 207 de 15 de maio de 2015**. Aprova o Regimento Escolar da Escola Municipal [...]. Paranaíba-MS, 2015.

RANA, Débora. **Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: aval.pol. públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, dez. 2015.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador e a questão da autoridade e formação de valores. In: **O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**/ Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Maria Nigro de Souza, organizadoras. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOMMER. Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em aberto**, Brasília, v.1, n.1, p. 17-30, nov. 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docente e formação profissional. **Petrópolis: Vozes**. 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Míriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERA, Rebeca Franciele. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular** / Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Araraquara, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevistas para os coordenadores pedagógicos iniciantes do Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba

PERFIL PROFISSIONAL E TRAJETÓRIA FORMATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
<p>Idade: Sexo: Unidade Escolar: Atuação institucional: () ESCOLA () CEINFs Qual a sua formação básica? Onde concluiu o ensino superior? Possui Pós- Graduação? Se sim, em que área? Quantos anos de experiência em sala de aula? Em que etapa (educação infantil/anos Iniciais do ensino fundamental/anos finais do ensino fundamental/ ensino médio)? Por que decidiu ser Coordenador Pedagógico? Há quantos anos atua na Coordenação Pedagógica? Como começou a atuar nesta função? Em suas atividades você acompanha professores e alunos de que turma? Há quanto tempo? Você atua no mesmo nível de escolaridade no qual era professor(a)? Você atua na mesma escola onde era professora? Você considera que sua formação inicial a preparou para ser coordenadora Pedagógica? Comente Que conhecimentos adquiridos na formação inicial contribuiu para a sua atuação como coordenadora pedagógica? Já atuou em outra função área de gestão? Qual?</p>
ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
<p>Quais atividades você realiza cotidianamente? Quais as características e finalidades do coordenador pedagógico nas escolas/CEINFs do Sistema Municipal de Paranaíba? Que tipos de dificuldades você encontra como coordenador pedagógico e de que forma você busca encontrar soluções para resolver problemas ou conflitos cotidianos? Comente sobre os fatores que mais contribuíram para tudo que você sabe hoje sobre o trabalho da coordenação. Como avalia esse tempo que você tem se dedicado à Coordenação Pedagógica? Correspondeu as suas expectativas?</p>
FORMAÇÃO CONTINUADA
<p>Qual a sua concepção de formação continuada? Você julga importante a formação continuada? Comente. Você fez cursos de formação continuada com o tema Coordenação Pedagógica antes ou durante a sua atuação na função? Quais? Você foi procurar por conta própria formação continuada? Por quê? Onde realizou tal curso? Quem ofereceu? Durante a sua atuação como coordenadora pedagógica você fez cursos de formação continuada com outros temas? Quais? Que cursos você considera que contribuiu para a sua atuação como coordenadora? Na sua opinião, como deve ser a formação continuada para coordenadores pedagógicos? Que temas essenciais devem ser tratados? A secretaria de educação desenvolve alguma política de formação específica para o coordenador pedagógico iniciante? Em quais momentos ocorrem as formações oferecidas pela secretaria municipal de educação? O que mais sente falta em termos de formação para a realização do seu trabalho? A formação continuada pode ou poderia contribuir para: A sua identidade profissional? Por que? Ações de orientações pedagógicas junto ao professor? Por que? Ações de formação continuada desenvolvidas por você junto ao grupo de professores? Por que? Quais os momentos em que realiza a formação continuada junto aos professores? Quais dificuldades encontra para tal?</p>

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante,

Eu, Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira, doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Araraquara, sob a orientação da professora Dra. Maria José da Silva Fernandes, convido você a participar da pesquisa intitulada: **COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional**. Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos de formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante, a partir da análise de documentos e dos dados empíricos do sistema municipal de Paranaíba, MS.

Sua participação neste estudo envolve uma entrevista de aproximadamente 30 minutos que será gravada com a sua permissão. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, portanto, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou a instituição que trabalha. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizados nomes fictícios em substituição do seu nome na tese e nos artigos publicados em revistas científicas.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. A sua recusa não implicará quaisquer prejuízos na relação com a pesquisadora ou a instituição.

Cumpre informar que toda pesquisa envolve riscos, no que se refere a este projeto limitam-se ao aflorar de questões que podem causar constrangimento ou desconforto a alguns coordenadores ao referir sobre a própria formação continuada, embora, eu pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará a interrupção da entrevista se for de sua preferência. Outro risco refere-se a possíveis críticas/comentários que posteriormente poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na tese referente às suas declarações. Explicitamos, contudo, a garantia de indenizações diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiros ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua: Major Heliodoro Rodrigues da Silva nº695, telefone (67) 3669-5333 ou (67) 812359-29 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – Unesp, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Atenciosamente

Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira
(Pesquisadora responsável)

Eu, _____, RG _____,
residente à _____,
declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada **COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: atuação, formação continuada e constituição da identidade do formador de professores no sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS** e concordo em participar desse estudo. Declaro ainda ter recebido uma cópia deste termo de consentimento. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – Unesp, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Paranaíba, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Apêndice C – Estratégias referentes à formação continuada no PME de Paranaíba/MS

Metas	Estratégias que citam formação continuada
<p>Meta 01- Educação Infantil Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PME.</p>	<p>1.8 executar programas de formação em serviço para os profissionais que atuam na educação infantil, [...]; 1.21 promover, permanentemente, a formação contínua dos funcionários administrativos da educação infantil;</p>
<p>Meta 02 – Ensino Fundamental Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.</p>	<p>2.15 oferecer formação continuada em serviço e garantir condições técnicas e pedagógicas aos profissionais do ensino fundamental para utilização das novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras;</p>
<p>Meta 03 – Ensino Médio Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.</p>	<p>3.7 garantir ações que visem à formação continuada dos profissionais da educação que atuam no ensino médio, por áreas afins, por meio de realização de oficinas, grupos de estudo e movimento pedagógico com a comunidade escolar, [...];</p>
<p>Meta 04 – Educação Especial Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.</p>	<p>4.4 assegurar a formação continuada de professores, por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários administrativos e gestores, nas escolas urbanas, do campo, bilíngues, a partir da vigência deste PME; 4.6 [...] promover a formação continuada de seus profissionais, na vigência do PME;</p>
<p>Meta 05 – Alfabetização Alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.1 [...] valorização dos professores alfabetizadores, por meio de cursos de formação contínua, garantidos no calendário escolar, com apoio pedagógico específico; 5.6 promover, a partir da vigência do PME, articulação entre as Secretarias de Educação e as IES que oferecem cursos de pós-graduação stricto sensu e cursos de formação continuada para professores alfabetizadores; 5.10 realizar, na vigência do PME, a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores com a utilização de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras;</p>
<p>Meta 07 – Qualidade na Educação Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB:</p>	<p>7.4 promover, [...] a formação continuada dos profissionais da educação [...]; 7.27 implementar programa de formação inicial e continuada para o pessoal técnico da Secretaria Municipal de Educação; 7.28 implantar e desenvolver, [...] capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos estudantes na</p>

	<p>detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual [...].</p> <p>7.29 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores da Secretaria de Educação, sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/AIDS, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PME;</p> <p>7.40 desenvolver ações efetivas visando à formação de leitores e à capacitação de professores, bibliotecários, auxiliares/ assistentes em biblioteca e agentes da comunidade para atuarem como mediadores da leitura [...].</p>
<p>Meta 9 – Alfabetização e Analfabetismo</p> <p>E Elevar para 95% a taxa de alfabetização da população com 15 ou mais de idade até 2015 e, até o final da vigência do PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.</p>	<p>9.10 realizar formação continuada aos professores da EJA, incentivando a permanência desses profissionais nessa modalidade;</p>
<p>Meta 10 – EJA integrado a Educação Profissional</p> <p>Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à Educação Profissional, nos ensinos Fundamental e Médio.</p>	<p>10.3 realizar cursos presenciais e a distância de formação continuada aos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, a partir do segundo ano de vigência deste PME;</p>
<p>Meta 13 – Educação superior</p> <p>Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.</p>	<p>13.8 garantir, apoiar e articular com o governo estadual a criação e/ou ampliação de fomentos para a formação inicial e continuada dos profissionais técnico administrativos da Educação Superior pública, na vigência do PME;</p>
<p>Meta 14 – Educação superior</p> <p>Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i>, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.</p>	<p>14.6 apoiar a criação de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em instituições de educação superior localizadas no Município;</p> <p>14.13 ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes e garantir o afastamento remunerado desses profissionais da educação municipal durante o período de formação, na vigência do PME</p>
<p>Meta 15 - Valorização dos profissionais do magistério</p> <p>Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito</p>	<p>15.4 criar e desenvolver em regime de colaboração com a União e o Estado [...], um banco de cursos de formação continuada, de forma que os profissionais da educação possam</p>

<p>Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>se capacitar constantemente, em cursos a distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PME; 15.10 participar, em regime de colaboração entre a União e o Estado, da construção da política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;</p>
<p>Meta 16 - Valorização dos profissionais do magistério Formar, em nível de pós-graduação, 60% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>16.1 planejar e oferecer, em parceria com as IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou à distância, em calendários diferenciados, que facilitem e garantam, aos docentes em exercício, a formação continuada nas diversas áreas de ensino, [...]; 16.2 realizar, em regime de colaboração com as IES públicas e privadas, a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou à distância, aos professores da Educação Básica, com calendários diferenciados, nas áreas prioritárias definidas nas diretrizes nacionais, [...]; 16.2.1 oferecer a formação continuada, presencial e/ou a distância, aos profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação [...]; 16.2.2 promover e garantir formação continuada dos docentes que atuam no atendimento educacional especializado, [...];</p>
	<p>16.2.3 promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, LIBRAS, Braille, arte, música e cultura [...]; 16.8 promover e garantir a formação inicial e continuada em nível médio para 100% do pessoal técnico e administrativo, e em nível superior para 50% desses profissionais [...];</p>
<p>Meta 18 - Valorização dos profissionais do magistério Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública e, para o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica Pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei federal [...]</p>	<p>18.3 garantir, nos Planos de Carreira dos Profissionais da Educação do Município, licenças remuneradas e incentivos salariais, com qualificação profissional em nível de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> [...];</p>

Fonte: PME (PARANAÍBA, 2015a)

Organização: A autora

ANEXOS

Anexo A - Autorização da Secretaria Municipal de Educação**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira- CPF: 82244197115, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **COORDENADOR PEDAGÓGICO EM INÍCIO DE CARREIRA: processos de formação continuada e constituição da identidade do formador de professores na rede municipal de ensino de Paranaíba-MS**, a utilizar as escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS como possíveis campos de coleta de dados diretos e/ou indiretos. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições a qual represento. O referido projeto somente poderá ser iniciado nestas instituições de Ensino mediante a aprovação documental por este Comitê de Ética em Pesquisa e pela Secretaria Municipal de Educação.

Paranaíba, 14 de fevereiro de 2019.



Secretária Municipal de Educação

Solange Aparecida Miziara Severino
Solange Aparecida Miziara Severino
Secretária Municipal de Educação
Portaria n.º 583 de 05/07/2018

Anexo B - Indicadores para estabelecer a tipologia das escolas municipais de Paranaíba, conforme Anexo 4 da Lei Complementar nº 51/2011.

Indicadores para estabelecer a tipologia das escolas municipais de Paranaíba.

Pontuação para determinar a tipologia dos Estabelecimentos de Ensino	
• Número de Alunos ¹	• Pontos
Até 100	4
101 a 200	6
201 a 300	8
301 a 400	10
acima de 400	12
Etapas e Modalidades de Ensino	Pontos
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental	1
Educação de Jovens e Adultos	1
Turnos de Funcionamento	Pontos
Matutino	1
Vespertino	1
Integral	2
Noturno	2
Número de salas de aula/atividade em Funcionamento	Pontos
Até 05	2
06 a 10	4
acima de 10	6
Inclusão de Alunos com Necessidades Específicas	Pontos
Até 3	1
acima de 3	2
Sala de Recursos Multifuncionais	Pontos
01 sala	1
Mais de 01 sala	2
Número de Professores² / Coordenadores/Diretor e Adjunto	Pontos
Até 15	1
Acima de 15	3

¹ Os alunos atendidos em período integral serão contados duas vezes.

² Os Professores com dois cargos na mesma Unidade Escolar serão contados duas vezes.

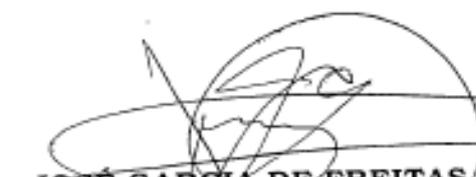


PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAÍBA

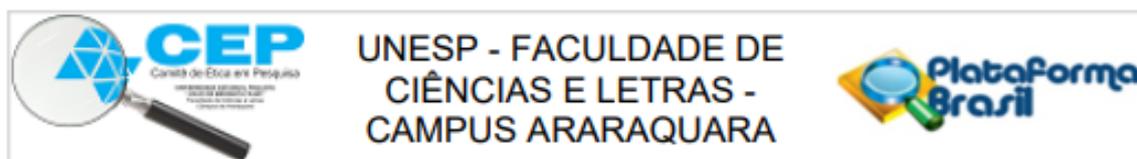
Número de Funcionários	Pontos
Até 10	1
Acima de 10	3

Pontuação obtida	Tipologia da Escola
Acima de 25 pontos	E - I
de 24 a 20 pontos	E - II
abaixo de 20 pontos	E - III

Observação: Para o cálculo da tipologia será considerado os quantitativos do ano imediatamente anterior, conforme censo escolar.


JOSÉ GARCIA DE FREITAS
 Prefeito Municipal

Anexo C - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COORDENADOR PEDAGÓGICO EM INÍCIO DE CARREIRA: processos de formação continuada e constituição da identidade do formador de professores na rede municipal de ensino de Paranaíba-MS

Pesquisador: Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08300919.2.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.174.850

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de doutorado volta-se à coordenação pedagógica e apresenta como objeto de estudo a formação continuada e a constituição da identidade dos coordenadores pedagógicos iniciantes da rede municipal de ensino de Paranaíba-MS. O problema da pesquisa volta-se à lacuna identificada na literatura (pautada pela doutoranda em sua busca em base de dados, sendo apresentado na questão: como se caracteriza a formação continuada e a constituição da identidade do coordenador pedagógico em início de carreira na rede municipal de ensino de Paranaíba- MS?

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são apresentados de forma clara e são condizentes com a problemática apresentada. O objetivo geral da pesquisa é "compreender o processo de formação continuada e constituição da identidade do coordenador pedagógico iniciante a partir dos dados empíricos da rede municipal de Paranaíba-MS"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos inerentes são explicitados no projeto e no TCLE no que tange a questões que podem "causar constrangimento a alguns coordenadores ao referir sobre a própria busca por formação continuada como forma de aprofundar o conhecimento profissional e desta forma melhorar a atuação na gestão pedagógica da escola. Outro risco refere-se a possíveis críticas/comentários que posteriormente poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na tese referente às

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

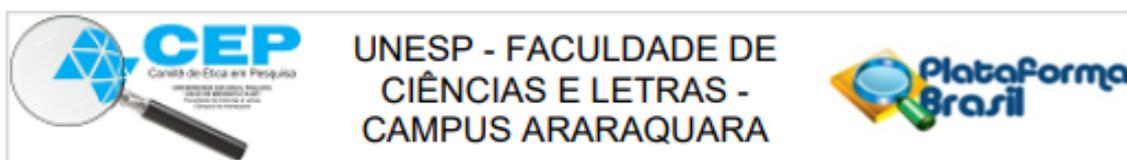
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.174.850

suas declarações.

Benefícios:

Benefícios- Compreender de que maneira se dá o processo de formação continuada do coordenador pedagógico iniciante e a importância dos gestores das redes de ensino pensar em políticas públicas que venham de encontro com as necessidades desses profissionais em início de carreira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta uma relevância social bem delineada, voltada à formação continuada e a constituição da identidade do coordenador pedagógico em início de carreira. As argumentações para a identificação da lacuna de pesquisa e elaboração do problema foram realizados a partir de uma busca de material bibliográfico em bases de dados, e aponta a relevância e a possível contribuição teórica da pesquisa. O trabalho de campo será realizado em Escolas e Centros de Educação Infantil da rede municipal de Paranaíba-MS, com a coleta de dados a ser realizada por meio da aplicação de um questionário junto a oito coordenadoras pedagógicas (5 de escolas e três de Centros de Educação Infantil) da Rede Municipal de Ensino atuantes na função a menos de 5 anos (início da carreira). As garantias éticas aos participantes são expostas e o TCLE se apresenta completo quanto aos riscos dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi apresentado no modelo solicitado e atende às resoluções éticas vigentes. O questionário apresentado encontra-se estruturado em blocos e as questões não atingem ou colocam diretamente o sujeito da pesquisa e a instituição em situações constrangedoras ou exposições desnecessárias. No cronograma a coleta de dados encontra-se após a análise do projeto no comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP

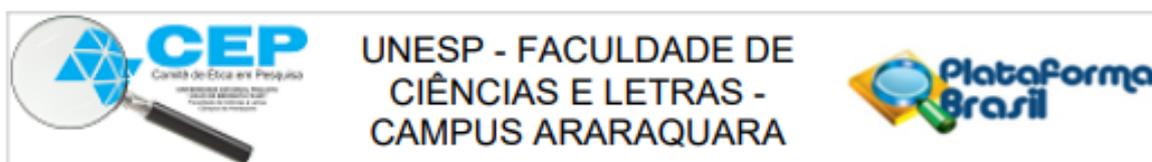
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todos os itens foram atendidos e encontram-se de acordo com as resoluções éticas vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP, reunido em 27/02/2018, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.174.850

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1296189.pdf	20/02/2019 23:01:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_de_etica_lidiane.pdf	20/02/2019 22:59:37	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	20/02/2019 22:54:30	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas.docx	20/02/2019 22:53:57	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/02/2019 22:39:35	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil.pdf	20/02/2019 18:19:10	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 27 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br