

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariana Sayd Bellé

**OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE E O
TRABALHO DE MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Campo Grande, MS

2023

MARIANA SAYD BELLÉ

**OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE E O
TRABALHO DE MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: História, políticas e educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Jarcem Fernandes

Campo Grande, MS

2023

Ficha catalográfica

Mariana Sayd Bellé

**OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE E O
TRABALHO DE MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 31 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Solange Jarcem Fernandes

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão

Programa de Pós-graduação de Educação

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aos meus pais, Márcia e Luiz, pelo amor, suporte e incentivo constantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Luiz e Márcia pelo apoio, suporte e incentivo em toda a minha caminhada acadêmica. Aos meus irmãos, Matheus e Gustavo pela confiança e presença indubitável. Ao sobrinho, Dylan, por ser o descanso nos dias mais tensos. Agradeço ao Sérgio pela paciência, amor, apoio e conselho.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Solange Jarcem Fernandes, por sua orientação, suas correções e seus questionamentos fundamentais para a construção deste trabalho.

Agradeço às professoras, Dr.^a Andreia Nunes Militão e Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva pelas possibilidades de aprendizado e pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Agradeço também às colegas do Grupo NAGE pelas trocas e aprendizagens, em especial à parceira Andrea Sodré por todas as trocas no decorrer do curso.

Agradeço às amigas que me acompanham desde o início da docência, Rosângela e Camila, que contribuíram para o surgimento da vontade de questionar as coisas como são. Agradeço imensamente aos amigos – os verdadeiros - que tiveram fé em mim e compreensão desse momento de ausência.

Agradeço às pessoas que contribuíram para a construção dessa pesquisa, aos colegas da coordenação que partilharam as angústias e desafios por tantos anos, em especial aos que dispuseram de tempo tão precioso respondendo às perguntas e questionários.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação por autorizar a realização da pesquisa e aos setores consultados pela colaboração no fornecimento das informações.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa 1: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS (PPGEdu/UFMS). A pesquisa objetiva analisar os programas de formação continuada de professores realizadas pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no âmbito da Educação Infantil, para tanto examina quais as atribuições do Coordenador Pedagógico nesse processo formativo. Na formação do campo de investigação deste trabalho, as temáticas de políticas públicas, formação de professores e trabalho docente sem interligam de forma que não seria possível efetivar as reflexões propostas sem adentrar nesses estudos. Com a determinação da presença do coordenador pedagógico em todas as instituições de educação infantil do município de Campo Grande como uma das estratégias do Plano Municipal de Educação – PME (2015 – 2025), torna-se relevante examinar as formas de sua atuação na organização do trabalho pedagógico e no subsídio ao trabalho do professor. Nesse caminho foram analisadas as legislações, as políticas nacionais e as regulamentações internas formuladas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande para subsidiar o processo de formação continuada dos professores, e a forma como a função do Coordenador é apresentada nesses documentos. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica acerca das concepções de políticas sociais e educacionais e análise documental, com referência em autores como Brzezinski (2018), Dourado (2007), Gatti (2009), Libâneo (2016), Pacheco (2013, 2016), e Shiroma e Cunha (2016). Além disso, foram aplicados questionários e entrevistas com profissionais da coordenação pedagógica em instituições de educação infantil com o propósito de identificar as estratégias e as ações efetivadas pelos coordenadores pedagógicos voltadas à efetivação do processo de Formação Continuada do corpo docente. Ao se utilizar referências teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético foram definidas três categorias de análise: contradição, trabalho e mediação. Tais categorias foram articuladas em busca por compreender as relações e as implicações das forças do capital sobre as políticas educacionais, o trabalho docente e a mediação do coordenador. Nessa análise destacam-se alguns autores que subsidiaram as reflexões, como Derisso (2013), Mészáros (2011, 2006), Martins (2010), Paro (2006, 2010, 2016), Russo (2007) e Saviani (2017). A pesquisa demonstrou que as políticas nacionais de formação continuada para a educação infantil instituídas nos últimos anos priorizam o repasse de metodologias e o treinamento de professores com foco no desempenho das avaliações externas. Da mesma forma, os programas de formação oferecidos pela rede municipal abordam necessidades formativas pontuais e urgentes, sem vincular o trabalho formativo do coordenador com as ações da Secretaria e pouco ou nenhum vínculo com os desafios cotidianos de cada instituição. Nesse sentido, as possibilidades de trabalho do coordenador no processo de formação dos professores acabam subutilizadas quando se limitam às determinações e às orientações dos programas de formação. Por outro lado, ao assumir a função de mediador do processo de formação do professor, o coordenador tem a capacidade de atuar na transformação do processo educativo e de auxiliar na efetiva formação humana emancipatória.

Palavras-chave: Políticas docentes. Formação continuada. Coordenação pedagógica. Educação infantil. Trabalho docente.

ABSTRACT

This dissertation is linked to line of research 1: History, Policies and Education of the postgraduate program in education at UFMS (PPGEdu/UFMS). The research intends to analyze the continuing teachers education programs implemented by the Municipal Education System of Campo Grande, within the scope of Early Childhood Education, therefore examines the attributions of the Pedagogical Coordinator in this formative process. In the conformation of the research field of this work, the themes of public policies, teacher education and teaching work are interconnected in a way that it would not be possible to carry out the proposed reflections without entering into these studies. With the determination of the presence of the pedagogical coordinator in all institutions of early childhood education in the city of Campo Grande as one of the strategies of the Municipal Education Plan - (2015 - 2025), it becomes relevant to examine the ways of its performance in the organization of the pedagogical work and subsidizing the teacher's work. In this way, the laws, national policies and internal regulations formulated by the Municipal Department of Education of Campo Grande to subsidize the process of continuing education of teachers were analyzed and the way that the role of the coordinator is presented in these documents. For that, a bibliographic review was carried out about the conceptions of social and educational policies and documental analysis, with reference to authors such as Brzezinski (2018), Dourado (2007), Gatti (2009), Libâneo (2016), Pacheco (2013, 2016), and Shiroma & Cunha (2016). Furthermore, questionnaires and interviews with pedagogical coordination professionals in early childhood education institutions were applied with the purpose of identifying the strategies and actions implemented by the pedagogical coordinators directed at the effectiveness of the process of continuing education of the teaching workforce. By using theoretical-methodological references of dialectical historical materialism, three categories of analysis were defined: contradiction, work and mediation. Such categories were articulated in an attempt to understand the relationships and implications of capital forces on educational policies, teaching work and the coordinator's mediation. In this analysis, some authors who supported the reflections stands out, such as Derisso (2013), Mészáros (2011, 2006), Martins (2010), Paro (2006, 2010, 2016), Russo (2007) and Saviani (2017). The research showed that the national policies of continuing education for early childhood education instituted in recent years prioritize the transmission of methodologies and training of teachers with a focus on the performance of external evaluations. Likewise, the training programs offered by the municipal system approach specific and urgent training needs, without linking the formative work of the coordinator with the department's actions with little to no connection with the daily challenges of each institution. In this way, the coordinator's work possibilities in the teacher training process becomes underused when they are attached to the determinations and guidelines of training programs. On the other hand, by assuming the role of mediator in the teacher education process, the coordinator has the ability to act in the transformation of the educational process and to assist in effective emancipatory human formation.

Keywords: Teaching policies. Continuing formation. Pedagogical coordination. Early childhood education. Teaching work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Formação inicial dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)	80
Gráfico 2 – Formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)	81
Gráfico 3 - Relação entre coordenadores e apoios pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)	82
Gráfico 4 – Carga horária de trabalho dos coordenadores e apoios pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)	82
Gráfico 5 - Tempo de exercício na função de coordenação dos coordenadores e apoios pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)	84
Gráfico 6 - Tempo de atuação dos coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande na instituição atual (2022)	80
Figura 1 – Estrutura Organizacional da SEMED – Campo Grande – 2017	94
Figura 2 – Estrutura Organizacional da SEMED – Campo Grande – 2022	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas da questão 20	86
Quadro 2 – Respostas da questão 17 – n. 1	90
Quadro 3 – Respostas da questão 17 – n. 2	92
Quadro 4 – Respostas da questão 18 – n. 1	96
Quadro 5 – Respostas da questão 18 – n. 2	97
Quadro 6 – Respostas da questão 13	100
Quadro 7 – Respostas da questão 14	100
Quadro 8 – Lista de cursos oferecidos no programa Reflexões Pedagógicas no ano de 2019	104
Quadro 9 – Respostas da questão 21	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de candidatos aprovados em cada processo seletivo para coordenação pedagógica no município de Campo Grande – MS entre os anos de 2012 e 2018 77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O TRABALHO DOCENTE, O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	20
1.1. Contradição: Caminhos das políticas de formação continuada: descentralização e desresponsabilização	20
1.2. Trabalho: As condições de trabalho docente frente aos programas de formação continuada	34
1.3. Mediação: O trabalho do coordenador pedagógico no processo formativo de professores	40
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA QUÊ? PARA QUEM? POR QUEM?	48
2.1. Objetivos, metas e planos das políticas de formação continuada para educação infantil	48
2.2. Estrutura e organização das políticas educacionais de formação continuada no trabalho docente	55
2.3. Implementação, repasse, controle e orientação da formação continuada de professores	60
CAPÍTULO 3 – O COORDENADOR E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE	71
3.1. A Pesquisa: Coordenação Pedagógica na rede municipal de Campo Grande – MS73	
a) Metodologia da pesquisa	73
b) A função do coordenador pedagógico: plano de carreira, provimento, perfil, permanência e atribuições	76
3.2. A formação continuada na EMEIs: organizações, estratégias e desafios do trabalho do coordenador pedagógico	85
a) Políticas e programas de formação continuada: o trabalho de mediação do coordenador	85
b) Organização individual e regulamentação administrativa da função: formas de trabalho do coordenador pedagógico	89

3.3. O trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada de professores das EMEIs de Campo Grande	98
a) Jornada Pedagógica	101
b) Formação Continuada na EMEI	102
c) Encontros de formação continuada realizados pela SEMED	103
3.4. As atribuições de Coordenador Pedagógico na mediação do processo de formação continuada	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO – SEMED	129
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA – SEMED	131
APÊNDICE C – PARECER DE APROVAÇÃO – CEP	132
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES E APOIOS PEDAGÓGICOS	143
ANEXO I – ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	145

INTRODUÇÃO

As constantes transformações políticas, econômicas e sociais das últimas décadas geraram ressignificações em diversas esferas da sociedade. O cenário do trabalho docente não passou ileso a tais variações, ao ser sujeito de políticas e programas de governo que manejam a educação pública como instrumento de condução e conformação da sociedade.

As reformas educacionais das últimas décadas apontam contradições e inconstâncias que divergem em seus princípios e objetivos. Em um caminho cada vez mais pautado pelas discussões e recomendações de organizações internacionais, e a crescente interferência de instituições privadas e de interesse empresariais, as políticas educacionais aparentam antepor o papel do professor em sua dimensão técnica e instrumental ao conceber projetos de regulação e controle voltados a atender interesses mercadológicos. (BRZEZINSKI, 2018).

Nesse processo, com pressupostos que aliam a educação ao desenvolvimento global e proclamam as desigualdades educacionais como justificativas para desigualdades econômicas, projeta-se a educação pela oferta de habilidades e competências necessárias para o trabalho produtivo como solução para tais problemas. Ignora-se, porém, que a produtividade e a aptidão para o trabalho não se relacionam diretamente com a melhoria das condições de vida. (SHIROMA; CUNHA, 2016)

A utilização da lógica do capital e da produção capitalista nos processos educacionais como estratégia de políticas neoliberais ignora o fato de que o trabalho educativo se configura como produção não-material, visto que, com base em Marx, o produto – aprendizagem – não se separa do ato de produção – ensino –, portanto, teoricamente, não permite a exploração da mais-valia (PARO, 2006). Dessa forma, a tentativa de subordinação do processo pedagógico de produção escolar ao capital, configura a descaracterização do próprio processo educativo.

Da mesma forma que não só o professor é o produtor, o aluno é coprodutor da sua educação, visto que é sujeito ativo nessa atividade. Surgem então outras dificuldades de enquadramento do processo educativo em categorias como: objeto, sujeito, produto e matéria-prima. (RUSSO, 2007)

Ao partir dessas incoerências, fica nítida a impossibilidade de enquadramento do trabalho docente às relações de produção capitalistas, sob o risco de anular as especificidades pedagógicas desse processo. Com isso, ficam também evidentes as fragilidades das políticas educacionais formuladas a partir de princípios econômicos e

gerenciais, sejam as que se referem aos currículos, às diretrizes ou à formação de professores. Surge daí a necessidade de analisar a relação entre as políticas educacionais e os contextos políticos, econômicos e sociais dos quais elas surgem no anseio de transformá-las. (ARAÚJO; BRZEZINSKI, 2020).

Nesse caminho, a atuação crescente do setor privado e a presença maciça de recomendações de organismos multilaterais têm significado a presença de conceitos e termos que remetem à gestão empresarial. Tais políticas posicionam o professor como mero implementador ao instituir formas de controle de currículo através de diretrizes, prescrições curriculares, instrumentos avaliativos e de controle. O estímulo ao cumprimento de metas com termos recorrentes, como eficácia e desempenho, há uma sobreposição das questões técnicas às pedagógicas. (PACHECO, 2016)

Em um contexto muito bem articulado e organizado, as políticas de formação de professores estabelecem os conhecimentos necessários aos docentes para que exerçam sua profissão. Com isso, as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)¹ que tratam da formação inicial e continuada dos profissionais, e estipulam a criação da política nacional de formação dos profissionais da educação.

Em um contexto de descontinuidade e revogações², foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica³ que estipulam as competências e habilidades necessárias ao professor para exercer a docência em concordância com o currículo atual. O documento apresenta três dimensões fundamentais para a ação docente: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” (BRASIL, 2020). A organização desse documento, como enunciado em Manifesto⁴ publicado pelas principais entidades científicas do campo educacional, enfatiza o papel do professor e da concepção do

¹ Com a aprovação da Lei n. 13.005, em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação passa a ser o norteador das políticas de definição de objetivos e estratégias de gestão da educação pública.

² A resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, que definiu 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 foi alterada pelas resoluções n° 01/2017, 03/2018 e 01/2019. Acabou por ser revogada pela resolução n. 02/2019.

³ Resolução CNE/CP n. 1 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 a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada)

⁴ CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP n° 1, de 27/10/2020, que define 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). Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf

trabalho docente como cumpridora dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, além de resumir a formação continuada de professores como forma de suprir as necessidades, faltas e falhas da formação inicial.

No mesmo caminho, o Documento Final da CONAPE 2022⁵ afirma que a Base Nacional promove um conceito alienado do trabalho docente com a formatação e descaracterização da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Com isso, nega as experiências e a identidade docente, além de manter o foco na preparação para o mercado de trabalho. (CONAPE, 2022, p. 54)

Para superar essa distorção da ação educativa e da concepção de formação do professor é necessário retomar as finalidades da educação e o papel do professor. A formação, como direito a ser garantido, deve ser incentivada e proporcionada aos professores como caminho para o desenvolvimento do trabalho educativo, e como forma de assegurar a educação em sua complexidade e pluralidade de processos. (ANPED, 2020).

O entendimento da necessidade de formação de professores é parte do que se entende como “valorização dos profissionais da educação”. Amparado em Leher (2010) que define a valorização em duas dimensões: objetiva e subjetiva. A dimensão objetiva surge dentre a formação e a qualificação profissional junto com tempo remunerado para estudos, regime de trabalho, concurso público, segurança no contrato de trabalho, piso salarial, possibilidades de progressão na carreira e condições de trabalho; já a dimensão subjetiva diz respeito à autorrealização, ao reconhecimento da sociedade e à dignidade. (LEHER, 2010, p. 1)

A menção à garantia de condições mínimas ao trabalho dos professores já se mostrava latente desde a Constituição Federal de 1988. Haja vista seu artigo 205, inciso V, dos princípios que baseiam o ensino, o qual trata da valorização dos profissionais de ensino⁶. Porém, tal precedente não poupou a classe docente de lutas constantes na busca por pequenas conquistas no campo político.

Após um hiato de oito anos, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ocorrida no mesmo contexto de embates políticos e de luta de interesses, foram então definidas novas direções para a educação pública

⁵ Conferência Nacional Popular de Educação 2022, Natal-RN. Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)

⁶ Redação alterada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006 em que passa a vigorar o termo “profissionais da educação escolar”

brasileira e novos desafios foram lançados. Logo em seus artigos iniciais é possível perceber premissas imbuídas nas proposições, a exemplo do artigo 2º que apresenta como a finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Ao passo que, devido a subjetividade do que se possa entender como pleno desenvolvimento, na efetivação da oferta da educação escolar, essa finalidade se perde visivelmente (PARO, 2010).

Mais adiante, em seu próximo artigo – o 3º – ao apontar os princípios pelos quais o ensino será ministrado, surge em ajuste à Constituição, a “valorização do profissional de educação escolar”⁷ e, posteriormente, aponta-se como relevante o princípio que se refere à garantia do padrão de qualidade. Esse termo – qualidade – é recorrente e surge com protagonismo crescente nas políticas e programas educacionais. É fundamental ressaltar que a utilização do termo nos debates educacionais é originada do mundo dos negócios e, por isso, tem significados específicos (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.7)

As diferentes conceituações de qualidade da educação permeiam várias discussões e podem ser encontradas duas principais formas de conceber a questão. Uma que se refere à educação que objetiva a formação humana através da apropriação dos saberes historicamente produzidos como caminho para a transformação de sua realidade. (PARO, 1998).

A outra forma se refere à qualidade da educação mensurada por testes, avaliações, gráficos e estatísticas. Com foco na gestão dos investimentos, essa concepção alia a educação ao desenvolvimento econômico e a preparação para o trabalho produtivo. Alguns exemplos de estratégias presentes no campo educacional coerentes com esse conceito consistem em recompensa por desempenho e produtividade, parâmetros de controle, regulação e inclusão de setores empresariais no planejamento e execução de ações⁸ (BANCO MUNDIAL, 2010).

Em ambas as perspectivas pode-se perceber a importância – ou a responsabilização – dada ao trabalho do professor. A diferença entre elas fica explícita nas políticas curriculares de formação e no que expressam como valorização do professor.

⁷ Artigo 3º - Inciso VIII

⁸ O documento publicado em 2010, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, (Atingindo uma educação em nível mundial no Brasil: próximos passos) divulga um relatório dos progressos da educação brasileira, indica os desafios para os próximos anos e traz recomendações para a superação das dificuldades. O documento foi publicado apenas em língua inglesa e conta apenas com resumo em português.

Enquanto uma entende a necessidade da autonomia e do protagonismo da ação docente, a outra oferece o ensino de novas metodologias e formas de avaliar o resultado do aprendizado do aluno.

Neste trabalho, utilizando referenciais críticos, a função do docente será entendida como a de mediação do processo de aprendizagem, responsável por assegurar a apropriação teórica e prática de instrumentos que permitam ao indivíduo agir crítica e ativamente na transformação da realidade encarando os desafios da sociedade. (SAVIANI, 2017).

Sendo a sua atividade laboral tão fundamental para a sociedade democrática, é incontestável a necessidade de professores com formação apropriada para o domínio dos conhecimentos científicos. Somente de posse desses conhecimentos, valores e habilidades, que são a matéria prima para a educação do aluno, este terá condições de materializá-los na sua interpretação da realidade e na tomada de decisões conscientes. (RUSSO, 2007, p. 6).

Em vista disso, é que se faz necessário refletir sobre as formas de organização da formação desse professor. As legislações garantem que esse processo aconteça, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases se define a formação como uma das formas de assegurar a valorização dos profissionais da educação⁹. Porém, é necessária a clareza de que essa valorização exige o reconhecimento da complexidade da formação e do trabalho do professor como requisito para a humanização do indivíduo – sejam professores ou alunos. (MARTINS, 2010)

Com essa premissa estabelecida, o que se questiona no processo de formação são as condições sob as quais elas têm acontecido, visto que o contexto atual das políticas de formação de professores não propicia as transformações necessárias na prática educativa. Ao passo que a efetivação da formação inicial ou continuada que se debruça sob o “aprender a aprender” beneficia o trabalho alienado em detrimento da construção do conhecimento intelectual, intenta adequar os envolvidos à realidade e às exigências do mercado de trabalho. Resulta disso que o próprio professor não se percebe em sua função (DERISSO, 2013)

⁹ Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Ao pensar sobre a formação – inicial e continuada – dos professores, entende-se a necessidade de refletir sobre a relação da formação do trabalhador com o produto de seu trabalho, e se constrói com a trajetória de formação do próprio indivíduo. Sendo assim, emerge a necessidade de pensar a formação como caminho para construção de conhecimentos que permitam a verdadeira compreensão da realidade, possibilitando seu questionamento e transformação (MARTINS, 2010).

Essa urgência se destaca ao deparar-se seja com Diretrizes de formação inicial baseada em competências, seja com políticas de formação continuada voltadas a preencher lacunas ou repassar novas metodologias. E, na tentativa de encontrar formas de efetivar a formação continuada do professor como possibilidade de transformação é que essa pesquisa pretende examinar e pensar sobre a função do coordenador pedagógico como mediador desse processo. Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa é: analisar a política de formação continuada realizada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no âmbito da Educação Infantil, investigando quais as atribuições do Coordenador Pedagógico nesse processo formativo. Nesse processo, outros objetivos foram estabelecidos, como analisar as legislações, as políticas nacionais e as regulamentações internas da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande para subsidiar o trabalho de formação continuada de ensino, e como a função de formador do Coordenador é apresentada nesses documentos; além de identificar as estratégias e as ações efetivadas pelos Coordenadores Pedagógicos voltadas à mediação do processo de Formação Continuada do corpo docente.

Com esse propósito, esse trabalho será organizado em três capítulos. No capítulo 1, intitulado de “O trabalho docente, o coordenador pedagógico e as políticas de formação continuada” serão exploradas três categorias de análise: contradição, trabalho e mediação. Tais categorias foram definidas com a intenção de discutir o contexto das políticas educacionais atuais e o cenário de reformas educativas, as mudanças de paradigmas práticos e metodológicos, e a imposição de uso de novas metodologias e recursos didáticos, entre outras condicionantes que se apresentam na realidade da prática pedagógica e do trabalho docente.

No capítulo 2, “Políticas de formação continuada: para que? para quem? por quem?” será realizada revisão bibliográfica de publicações relacionadas a políticas sociais educacionais em geral e a formação continuada, ao observar três diferentes aspectos: os objetivos, os planos e as metas a fim de investigar suas intenções, explícitas ou não; a forma com a qual se estabelece as etapas de implementação e as estratégias a fim de

perceber as contradições entre o discurso estabelecido e a prática planejada; seus públicos-alvo e implementadores e quais são os efeitos da implementação destas na prática docente, a forma com que são definidos seus implementadores e, principalmente, se o Coordenador de alguma forma é mencionado como implementador ou mediador desse processo.

Já no capítulo 3, “O coordenador e a mediação das políticas de formação de professores da educação infantil na rede municipal de Campo Grande – MS” será esmiuçada a descrição metodológica da pesquisa realizada com os profissionais que atuam na função da coordenação pedagógica na educação infantil da rede municipal com o objetivo de apreender e compreender a forma que as políticas de formação continuada têm sido implementadas. A pesquisa foi realizada inicialmente através da aplicação de questionário semiestruturado e, posteriormente, com entrevistas e análise documental. Serão elaboradas reflexões sobre as políticas e as práticas do município, e as possibilidades de atuação desse profissional no seu papel de mediador do processo formativo dos professores.

CAPÍTULO 1 – O TRABALHO DOCENTE, O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Esse capítulo se organiza em três categorias de análise: contradição, trabalho e mediação. Tais categorias foram definidas com a intenção de discutir o contexto das políticas educacionais e o cenário de reformas educativas, os cortes nas verbas de financiamento da educação, as mudanças de paradigmas práticos e metodológicos, a imposição de uso de novas metodologias e recursos didáticos, entre outras condicionantes que se apresentam na realidade da prática pedagógica e do trabalho docente.

Inicialmente, objetiva-se explorar a categoria contradição, relacionando as questões da descentralização dos sistemas e das políticas educacionais; do respeito à diversidade e à regionalidade das instituições e sistemas; do estabelecimento das metas dos planos; e das parcerias público-privadas nos programas de formação continuada.

A abordagem da categoria trabalho será no sentido de entendê-lo como objeto de análise a tratar da formação continuada como condição dada ao professor para exercer sua docência.

Quanto à mediação aborda-se as relações estabelecidas entre o Coordenador Pedagógico e as políticas educacionais, e entre o Coordenador Pedagógico e o processo de formação continuada dos professores ao investigar a atuação do Coordenador como mediador dessas relações.

1.1. CONTRADIÇÃO: Caminhos das políticas de formação continuada: descentralização e desresponsabilização

A construção das políticas públicas educacionais não pode ser alheia às especificidades que o fato educativo carrega e à natureza do desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, os conhecimentos técnicos e científicos dessa atividade não podem estar reclusos ao contexto escolar, eles devem estar presentes também no processo de elaboração das políticas que orientam essas práticas. “Somente a partir de um conhecimento profundo do fato educativo, os tomadores de decisão poderão conceber e proporcionar condições adequadas ao bom funcionamento da escola e à atividade de seus trabalhadores” (PARO, 2013, p. 961).

Destarte, é fundamental entender o caminho percorrido pelas políticas públicas voltadas à formação de professores para compreender onde elas querem levar a educação e de que forma os envolvidos poderão atuar para implementá-las na busca pela

transformação da educação brasileira. Saliente-se ainda que “[...] as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 39).

Considerar que políticas sociais são meras estratégias governamentais ou ações verticais de imposição de interesses, é uma concepção simplista e cética quanto à possibilidade de transformação social. Como conceitua Pereira (2011, p. 166)

Sendo assim, a política social se apresenta como um conceito complexo que não condiz com a ideia pragmática de mera provisão ou alocação de decisões tomadas pelo Estado e aplicadas verticalmente na sociedade (como entendem as teorias funcionalistas). Por isso, tal política jamais poderá ser compreendida como um processo linear, de conotação exclusivamente positiva ou negativa, ou a serviço exclusivo desta ou daquela classe. Na realidade, ela tem se mostrado simultaneamente positiva e negativa e beneficiado interesses contrários de acordo com a correlação de forças prevalecente. É isso que torna a política social dialeticamente contraditória. E é essa contradição que permite à classe trabalhadora e aos pobres em geral também utilizá-la a seu favor.

De acordo com Souza (2008, p. 69), no livro *Políticas Públicas no Brasil* “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Tal concepção não se contrapõe à ideia de Pereira acima descrita, mas a complementa no que ela chama de administração das ações políticas, ou política de ação, que é a materialização das escolhas e a representação das decisões tomadas (PEREIRA, 2011). Essa diferenciação se torna necessária, segundo a autora, pois foi essa definição que possibilitou o estudo e as discussões sobre Política Social saírem do campo da Administração Social para o campo das Ciências Sociais como conceitos e terminologias próprios, mesmo que se trate de um tema multidisciplinar, sendo foco de estudo também da História, Filosofia, Psicologia, entre outras.

Com isso, é impossível pensar as políticas dissociadas de suas intencionalidades e subjetividades. Soma-se ainda o fato de que as ações do governo não se constroem à parte da sociedade, submetendo-se a articulações com diversos setores em uma relação que interfere em suas decisões, mas que não isenta o governo da responsabilidade pelos caminhos tomados, por isso:

Apesar do reconhecimento de que outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas e no seu processo, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais,

cada qual com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo, e apesar de uma certa literatura argumentar que o papel dos governos tem sido encolhido por fenômenos como a globalização, a diminuição da capacidade dos governos de intervir, formular políticas públicas e de governar não está empiricamente comprovada. (SOUZA, op. cit., p. 72)

A determinação de um conceito definitivo sobre as políticas sociais na sociedade ou mesmo sobre os meandros da sua elaboração é uma tarefa complexa e, possivelmente, imprecisa, visto que se dá a partir de diversas variáveis que surgem no decorrer das disputas sociais, das dinâmicas sociais entre interesses e classes, entre outros fatores. Da mesma forma, no que se refere às políticas sociais do campo educacional, não se pode simplificar o contexto atual definindo dualidades como Estado x professores; privado x público; dominantes x dominados, mas considerando todas essas relações e contradições nos diferentes espaços de embate. Como Behring (2018, p. 14) que argumenta:

Percebe-se que a economia política se movimenta historicamente a partir de condições objetivas e subjetivas e, portanto, o significado da política social não pode ser apanhado nem exclusivamente pela sua inserção objetiva no mundo do capital nem apenas pela luta de interesses dos sujeitos que se movem na definição de tal ou qual política, mas, historicamente, na relação desses processos na totalidade

Buscam-se, assim, compreender tais relações e os caminhos possíveis para superar os limites estabelecidos pelo capital através – também – das políticas. Considerando as mediações entre totalidades e particularidades apresentadas no processo de formação do nosso país, tomam-se as políticas sociais, especialmente as educacionais, como forma de embate, seja pela dominação, seja pela sobrevivência. Tais processos não se eliminam, pois, como afirma Fernandes (2018, p. 37-38),

A relação historicamente construída entre educação e democracia no caso brasileiro é uma mediação que tem permitido expressar a disputa por um projeto de sociedade, se não antagônico e/ou alternativo ao projeto hegemônico, ao menos com vistas à redução das desigualdades produzidas nessa sociedade, a partir da materialização do direito à educação.

Com isso, no estudo das políticas educacionais, como afirma Dourado (2007, p. 922), é fundamental “apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade”. Para compreender as relações e embates que suscitaram na efetivação de determinada política é necessário abrir o campo de visão para perceber as mediações estabelecidas entre atores de dentro e de fora do campo educacional.

Há que se considerar as especificidades do processo educacional no decorrer dessas análises. Mesmo que as estruturas administrativas, organizacionais e burocráticas sejam generalizadas na gestão pública, inclui-se aí a educação, é crucial compreender as especificidades desse processo para a construção e a análise de suas políticas. Dessa necessidade parte uma das contradições apontadas pelos estudos da área: sendo a escola uma instituição integrante de uma sociedade capitalista, a construção das políticas educacionais tem se dado pelo viés da produção do capital. Paro (2010, p. 774) aponta que “(...) esse equívoco leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação”. Desse equívoco derivam várias concepções errôneas bastante difundidas no campo da gestão educacional, tanto com relação a seus processos, quanto a seus objetivos. De acordo com Russo (2007, p. 3), “Enquanto na sociedade capitalista a produção assume o exclusivo objetivo de produção de mercadorias, o trabalho escolar deveria objetivar a formação e a emancipação de sujeitos humanos para gozar de igualdade e de autonomia”.

Diante disso, ao ignorar as especificidades do processo pedagógico e as particularidades de organização de instituições de ensino incorre-se no erro de se perder da função principal da escola como “instituição social à qual incumbe a missão de formar os sujeitos em sua dimensão subjetiva, isto é, sua formação como sujeito histórico portador da herança cultural da humanidade, que sintetiza, assim, os milhares de anos de história do homem”. (RUSSO, op. cit., p. 2).

Em suma, ao se pensar a gestão da educação (nas mais diversas esferas) pelo viés da administração, da economia ou de outras ciências que ignoram as concepções do desenvolvimento humano, das dinâmicas de ensino e aprendizagem e das especificidades do trabalho docente, o que se delinea para o futuro são resultados que também não condizem com esses conceitos. Pois,

O que resulta é a educação ser tomada como uma atividade qualquer, passível de ser exercida sem o necessário conhecimento e competência técnica, pois dos próprios professores não se exige (nem se oferecem condições para) um conhecimento razoavelmente profundo de pedagogia e uma prática didática razoavelmente competente. (PARO, 2010, p. 772)

Nesse mesmo caminho, é possível concluir que não é somente por meio de uma melhor formação que surgirá um novo profissional, mas através da oferta de condições

de trabalho e de elementos que interferem na qualidade do processo educativo. Assim essa formação deve ser construída sem separação da realidade docente, aliando formação e prática pedagógica. (GARCÍA, 2008). Na contramão dessa convicção, permanecem as práticas de formação que não se comunicam com as necessidades e demandas dos professores, como afirmam Reis, André e Passos (2020, p. 43):

Podemos inferir pelas pesquisas citadas uma prática comum dos legisladores enquanto orientadores de normas e políticas, qual seja, a de ignorarem as causas reais que permeiam o terreno educacional e, especialmente, as práticas e intenções pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Ao caminhar na busca pela qualidade de ensino, é coerente utilizar-se das dificuldades e peculiaridades da prática para pensar e estudar possíveis soluções, construindo o aprofundamento dos referenciais teóricos necessários para esse caminho. Nesse sentido, Paro (2012, p. 595) afirma que para concretização dos programas de formação não basta que sejam contempladas variadas opções para aprimoramento moral e intelectual dos professores se não forem coerentemente elaborados dentro de políticas educacionais que visem a qualidade de ensino¹⁰.

Com esse pensamento, volta-se a atenção para documentos como o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, um documento que contou com a participação massiva do setor privado e, segundo Saviani (2007), não teve como princípio norteador as históricas lutas dos educadores, mas foi composta por diversos grupos de empresários na definição dos objetivos do plano. Tal Plano deu início ao Plano de Ações Articuladas – PAR que tem em um de seus eixos a Formação de Professores e Profissionais de Serviços e Apoio Escolar. Esse processo contou com a participação de organizações multilaterais e da iniciativa privada em diferentes momentos da sua elaboração, reforçando os ideais neoliberais de descentralização da responsabilidade e de participação mínima do Estado – essencialmente, no planejamento, avaliação e controle. Como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2011, p. 234) sobre o Plano: “O

¹⁰ Dentre as diversas definições de qualidade, Hypólito (2008) destaca que, com a reorganização do estado para atender objetivos econômicos neoliberais, consolida-se a hegemonia de modelos gerencialistas que se utilizam de provas, avaliações e indicadores de ingresso, permanência, aprovação e custos dos estudantes como mensuração da qualidade. Já definição de qualidade do ensino de Vitor Paro (2018, p. 110) leva em consideração a capacidade de mediação do processo de formação e integração do homem em suas dimensões individual, histórica e social. O Banco Mundial (2010), um dos principais organismos internacionais, define educação de qualidade como aquele que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho para que, através de suas competências seja uma pessoa produtiva e motivada a sair da pobreza. De acordo com Paro (idem, p. 20) na falta de fundamentação acerca de um conceito de qualidade do ensino, a tendência é repetir concepções que se remetem a quantidade de informações repassadas aos sujeitos, com prioridade àquelas que possam ser medidas e avaliadas estatisticamente.

Compromisso Todos pela Educação visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado ‘terceiro setor’ para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas”. Novamente, surge o questionamento sobre a participação dos docentes no próprio processo de formação. Mesmo que o Plano trabalhe de acordo com as metas estabelecidas por cada ente que decidiu pela adesão ao PAR, não houve exigência ou garantia de que os professores participariam do processo de diagnóstico ou mesmo das decisões sobre os processos de formação.

Não se trata de uma visão utilitarista¹¹ ou tecnicista¹² da formação do professor, mas de problematizar as reais necessidades da prática docente e possibilitar que o docente se torne o pesquisador dessas problemáticas. Afinal, como um dos princípios da própria BNC-Formação (2019) encontra-se: “V – a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando a garantia do desenvolvimento dos estudantes”.

Ao se definir a educação de qualidade como um princípio a ser seguido, é necessário destacar que

O direito à educação como direito humano é, ademais, qualificado como direito à educação de qualidade para todos. A qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como à superação das desigualdades e das injustiças. (GATTI; BARRETTO, 2009, p.36)

Muito além de descobrir “como fazer”, de resolver a questão pontualmente e com receitas prontas, trata-se de incentivar o hábito pesquisador do professor, formar um ambiente de diálogo e aprendizado coletivo. Uma contribuição positiva pode surgir desse diálogo, pois como afirma Gatti, Barretto e André (2011, p. 15) “A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade” e dessa forma, proporcionar aprendizagens

¹¹ De acordo com Fonseca (2009, p. 173) apesar dos projetos educacionais ressaltarem as prerrogativas de igualdade, gestão democrática e compromisso com a qualidade educacional, “Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico”.

¹² Com grande influência de teorias e práticas industriais, nessa perspectiva o professor deve ser preparado para aplicar técnicas e ferramentas determinadas pelos gestores das políticas. Dessa forma, de acordo com Libâneo (2011) acaba-se por reforçar uma ideia mecânica do trabalho docente, cumpridor de tarefas.

significativas às crianças. A partir dessa escuta, o processo de formação deveria ir além da análise prática e pontual das situações, buscando nos fundamentos teóricos da educação os conhecimentos necessários para reelaboração da prática educativa, porém

a linha distintiva entre a escola como *locus* do exercício profissional e a escola como *locus* que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. (MARTINS, 2010, p. 20).

Nesse caminho, considerando-se as debilidades da formação inicial, é fundamental debruçar esforços na análise do que se pode suprir com a formação continuada do docente. Cada vez mais presente nas instituições de educação infantil, o Coordenador Pedagógico tem recebido como uma de suas funções a responsabilidade pela mediação do processo de formação continuada dos professores. Esse conceito, embasa-se em Libâneo (2008, p. 223) que incluiu em sua descrição das especificidades do trabalho do Coordenador, a função de “Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes”. Essa definição explicita o caráter coletivo do processo de formação continuada, visto que indica o favorecimento de discussões, estudos de caso, conversas e relatos de vivências bem-sucedidas.

Tratar da formação continuada dos docentes de forma contextualizada e coletiva revela a preocupação com as condições oferecidas aos professores para o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade, visto que este processo possibilita a busca da solução de problemas e necessidades específicas da instituição. Afinal, a qualidade do trabalho dos docentes é um dos vários requisitos necessários para viabilizar a qualidade da educação.

Por outro lado, é importante mencionar que as políticas de formação continuada mais recentes tem sido alvo de medidas que pouco se relacionam com propósitos pedagógicos. Programas formativos mecanicistas e instrucionais que ensinam “Como fazer” com metodologias generalistas, sem considerar a realidade profissional e institucional do professor.

Após a instituição do Plano Nacional de Educação – PNE - 2014/2024, o movimento dos programas apresentados mostra, predominantemente, uma movimentação tanto no sentido de cursos instrucionais como, por exemplo, “ABC – Alfabetização baseada na ciência” e “Tempo de aprender”¹³, como no repasse para empresas privadas das ações formativas dos professores como, por exemplo, Fundação Lemann, Instituto Itáú, Fundação Bradesco, entre outros.

Nesse mesmo contexto, encontram-se nas orientações elaboradas pela organização Movimento pela Base¹⁴ a forma com que as estratégias de formação continuada devem ocorrer nos sistemas de ensino nos seus processos de implementação da BNCC. No documento nomeado como “Critérios da formação Continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”¹⁵ são elencados 8 aspectos que devem nortear os programas de formação continuada. Serão destacados aqui o item 2: “A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao Referencial curricular ou à BNCC, que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática” que diz ser necessário trazer aos professores instrumentos e materiais que mostrem e aproximem de como ensinar e o item 6: “A formação continuada deve ensinar o professor a refletir sobre sua prática”, mas que traz como procedimento “rever o planejamento de uma aula e comparar com a prática, visitar materiais didáticos e instrumentos são estratégias que podem funcionar”. Sem fazer menção a estudos teóricos e conceituais que tratem do desenvolvimento da aprendizagem ou das concepções pedagógicas e da infância.

Tal documento, e vários outros que seguem a mesma fórmula de implementação do currículo com estratégias de treinamento do professor, enfatiza a afirmação de Barbosa (2019, p. 18) que apresenta como um dos grandes prejuízos da BNCC a sua implantação “(...) nos estados e municípios com simultâneos cortes de recursos na educação e a contração do campo de trabalho, com cortes de direitos dos professores, aumentando a exclusão e a pobreza docente, sem assegurar o mínimo de condições dignas de trabalho”. A afirmação é reforçada pelo Documento Final da Conferência Nacional Popular de

¹³ Aspectos mais específicos dos programas serão discutidos e analisados nos capítulos 2 e 3 deste trabalho.

¹⁴ Movimento pela Base é uma organização que se autodetermina como “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. E que possui em seu de mantenedores instituições como Fundação Lemann, Fundação Maria Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itáú Educação e Trabalho. FONTE: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#:~:text=Somos%20uma%20rede%20n%C3%A3o%20governamental,e%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio.>

¹⁵ BRASIL. Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC. 2019b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf> . Acessado em: 21 mar. 2020

Educação, a CONAPE, de 2022 que expõe “Com as reformas impostas a partir de 2016, passaram a ocorrer a supressão dos debates, da participação social e da gestão democrática, uma interrupção das conquistas no campo de formação, especialmente” (CONAPE, 2022, p. 42)

Em parcerias que nem sempre prezam pelo aprimoramento do conhecimento científico do professor, a formação continuada como fator de desenvolvimento profissional predomina por meio de cursos livres em parceria com instituições particulares para atender a demandas que nem sempre se relacionam com a realidade de sala de aula. Assim, “a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos” (FREITAS, 2002, p. 148).

Nesse caminho, a responsabilização pela formação docente tem se invertido: direito do Estado e dever dos professores, quando o caminho deveria ser exatamente o contrário (FREITAS, 2002). Pois como afirma Oliveira (2013, p. 64), “Trata-se de uma abordagem normativa, que estabelece o desenvolvimento profissional e institucional como faces da mesma moeda e que atribui à consciência do profissional a possibilidade de mudança ética na educação”. Ainda segundo a autora, ao utilizar-se do conceito de desenvolvimento profissional, a formação passaria a ser entendida como o único caminho que leva à profissionalização.

Além disso, os programas de formação continuada em grande escala apresentam como crítica a falta de envolvimento do professor no processo de sua definição e elaboração. Dessa forma os professores acabam por não se apropriar da reflexão apresentada e não se sentem estimulados a agir para a mudança, já que se percebem como meros executores (GATTI; BARRETTO, 2009). Consequentemente, o resultado de tais programas e políticas de formação com frequência se torna o mero cumprimento de normas e de carga horária. Nesse momento é fácil perceber a incoerência dos discursos das políticas que dizem valorizar a diversidade, a regionalidade e a autonomia docente. Ora,

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. (HOLFING, 2001, p. 39)

A crítica à generalização do processo formativo, dos conteúdos e das demais etapas de um processo educacional se justifica sob a afirmação de Antunes (2006), pois com a ambição de desenvolver cada vez mais as capacidades humanas, deixou-se de lado o desenvolvimento das individualidades. Com o desenvolvimento tecnológico e a necessidade da produção de recursos humanos aptos para o trabalho é o desenvolvimento das capacidades individuais que ficam limitados.

Com isso, na sociedade capitalista, as particularidades dos indivíduos são tolhidas no seu desenvolvimento, como forma de assegurar os objetivos de reprodução do capital, pois “[...] a classe trabalhadora tem a expressão de suas potencialidades de desenvolvimento retraídas, já que o desenvolvimento das potencialidades da classe trabalhadora pode comprometer a manutenção dos objetivos de reprodução do capital”. (CASTRO, 2019, p. 51).

Por outro lado, não basta a presença do Coordenador Pedagógico para a garantia de um processo formativo que assegure o protagonismo do professor no processo de formação continuada, pois a opção pela formação do docente na escola pode se dar apenas como forma de investimentos mínimos no desenvolvimento profissional (DOMINGUES, 2014, p. 134). Afinal, para a efetiva participação docente na implementação dos programas de formação

[...] a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203).

Dessa forma, com o objetivo de se aproximar de uma formação omnilateral¹⁶ do homem, completa e interessada nas formas mais elevadas “que envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” como afirma Frigotto (2012, p. 267), o trabalho não seria visto como fim, mas como base e sustentação para a busca da liberdade. Pois como Marx e Engels (1983, p. 28) afirmam,

¹⁶ Omnilateral, na teoria de Marx sobre a formação do homem, refere-se se a sua formação total, em todos os sentidos. Na definição de Manacorda (2007), a omnilateralidade se daria com o desenvolvimento de uma “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. De acordo com Meszáros (2006) essa formação total é alijada, devido a alienação do homem que leva a sua formação limitada à sua utilidade.

A causa não está na *consciência*, mas no *ser*. Não no pensamento, mas na vida; a causa está na evolução e na conduta empírica do indivíduo que, por sua vez, dependem das condições universais. Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.

Essa concepção leva a pensar nas condições de trabalho do professor. Além da responsabilidade direta pelo processo educativo, existem as atribuições burocráticas, administrativas e diversas demandas cotidianas da instituição. Ao docente são impostas exigências cada vez mais complexas e preparar-se para atendê-las é tarefa infinita. Reforça-se assim, a necessidade de pensar sobre o processo de formação continuada, pois ao pensar sobre o trabalho docente nota-se a “[...] escalada da desqualificação da escola e de seus atores centrais, não em decorrência de suas vontades próprias, mas das vontades alheias que definem as diretrizes e as condições em que devem desempenhar suas funções”. (MARIN, 2004, p. 178)

A cada reforma e mudança de paradigmas das políticas educacionais são redefinidos os princípios de trabalho do professor, assim como as exigências sobre suas habilidades tecnológicas, suas capacidades técnicas, suas competências socioemocionais, entre outras. A docência não está isenta da volubilidade das exigências do mercado de trabalho, conseqüentemente, a formação continuada dos professores também não está. Sendo assim

A complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita. De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 12-13)

O problema se encontra então na elaboração dos programas de formação que não suprem essas necessidades laborais e, quando o fazem, é de maneira superficial e descontextualizada. Conclui-se então que “A desqualificação do trabalho docente se dá desde as próprias ações formativas” (MARIN, 2004, p. 178).

Nesse sentido, surge a contradição da prática docente. Se por um lado essa gama complexa de tarefas a cumprir exige o profundo conhecimento das diversas áreas do conhecimento – filosofia, psicologia, sociologia, história – por outro, os programas de formação continuada têm surgido para apresentar conteúdos e fórmulas prontas que priorizam o *como fazer*. Tais situações refletem

A divisão social do trabalho, que no capitalismo se caracteriza, entre outras coisas, por uma extremada fragmentação do trabalho e uma conseqüente agudização na distinção entre trabalho manual e intelectual desvalorizando o trabalho manual, encontra na ciência um recurso valioso para sua reprodução, ao mesmo tempo que interfere na organização e nos rumos do trabalho científico. (ANDERY, 1996, p 444-445)

O trabalho do Coordenador como mediador do processo de formação dos professores deve ser direcionado à libertação da atividade educativa da dominação imposta pelos interesses exteriores. A busca deve se voltar para que o ato educativo se torne uma atividade com fim em si mesma, pois “devem os compreender que o único poder capaz de superar praticamente (“positivamente”) a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 178).

A manutenção da sociedade e dos processos educativos, da forma que se apresentam atualmente, atendem aos interesses daqueles que detém os meios de produção, porém a omnilateralidade da formação dos professores possibilitaria que os indivíduos descobrissem e explorassem seus potenciais, integrando as capacidades naturais às sociais (CASTRO, 2019, p. 44).

Com isso, a luta pela formação docente é parte de um desafio maior: das lutas econômicas, políticas e sociais por condições que superem as relações desiguais que perpetuam as situações de miséria, exclusão e exploração. Essa ideia se embasa em Frigotto (2007, p. 1135) que afirmou,

Diferentes elementos históricos podem sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira.

Destarte, observa-se que os programas de formação continuada recorrentemente se encaminham para a mera instrumentalização do professor ao trabalho, quando deveriam almejar o desenvolvimento do docente como indivíduo, ser social e histórico. Argumento confirmado por Gatti e Barretto (2009, p. 200) que afirma a formação continuada historicamente possuir “como propósito a atualização e aprofundamento de

conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos”.

Em suma, com suas potencialidades limitadas, o indivíduo parece sem possibilidades de mudança da realidade posta. Através do trabalho educativo, omnilateral, as subjetividades poderão ser definidas e transformadas. Como Saviani (2018, p. 81) afirma que,

O conhecimento das contradições da vida material expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção implicam, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer.

Em atenção a essas condições objetivas de trabalho, o processo de formação do professor deve ser organizado de forma a manter o foco na atividade fim, o processo educativo. Concomitantemente, é imprescindível considerar que o conhecimento é uma das mais valiosas moedas de mercado. A atualização e o desenvolvimento profissional devem ser permanentes, visto que o conhecimento hoje em dia tem data de validade. (GARCÍA, 2008).

A volubilidade das políticas educacionais mostra com clareza o caráter efêmero do conhecimento docente. As reformas surgem atendendo às demandas de sobrevivência da sociedade capitalista, mas segundo Mészáros (2008), atualmente a crise é universal, global, contínua e rastejante – em oposição aos colapsos do passado. Esses aspectos, mostram que a crise da sociedade, muito além do capital, do financeiro, abarca diferentes setores: ambiental, social, político e, claro, educacional. Na educação, essa crise se reflete na contradição entre as políticas de formação docente e as condições de trabalho, pois

o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. (MARTINS; 2010, p. 15).

A própria humanidade dos professores é prerrogativa para que a atividade educativa se efetive e culmine em seu objetivo: a humanização dos indivíduos. Porém, nas políticas educacionais de formação de professores em vigor, o “saber fazer” é colocado acima de outros saberes e nessa percepção ele se apresenta sob a forma de “competências”. “Competência baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade

adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais, éticos e humanos” (MARTINS, 2010, p. 19). Em oposição a essa realidade, Saviani (2000, p. 17) define o objetivo do trabalho educativo pela díade: “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

As políticas e programas de formação de professores anteriores à Base Nacional Comum evidenciam o foco em sanar necessidades pontuais, como o Gestar¹⁷ e o Pró-letramento¹⁸. Tais programas dedicavam-se a professores dos anos iniciais e anos finais e ofertavam cursos de formação específica para o ensino de leitura e escrita, língua portuguesa e matemática. Coincidentemente, ou não, tratam-se das áreas de conhecimento avaliadas externamente pelo MEC.

Cita-se ainda o PROINFANTIL¹⁹, programa que oferecia formação para profissionais da educação infantil sem a formação mínima exigida pela LDB, que estabelece em seu artigo n. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Há ainda o PARFOR, lançado em 2009 e ainda em andamento²⁰, o qual oferece formação específica para profissionais da educação sem a formação específica para a área em que atuam. A continuidade desse programa deve-se, principalmente, ao atendimento à emenda lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que acrescentou à LDB/1996 o inciso 4º do artigo 62, a responsabilidade dos entes de adotarem mecanismos facilitadores de acesso

¹⁷ O Gestar foi lançado em 2001 e Campo Grande participou desde suas primeiras ações. Foi um programa voltado à formação de professores do ensino fundamental que atuavam em áreas de ensino de língua portuguesa e matemática, com atividades desenvolvidas pela UnB. O programa teve financiamento do FUNDESCOLA (Fundo de desenvolvimento da Escola) com recursos do governo federal e do Banco Mundial.

¹⁸ O pró-letramento teve início em 2005, foi reeditado em 2007 e em 2012 teve suas ações incluídas no PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa.

¹⁹ O PROINFANTIL ocorreu entre 2005 e 2011 e oferecia cursos semipresenciais, foi criado com vistas a atender as metas do PNE 2011-2010. (CABRAL; SILVA, 2019)

²⁰ De acordo com informações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), existem professores inscritos nesse ano para o PARFOR em Campo Grande tanto pela rede municipal como pela rede estadual. As vagas serão oferecidas pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB nos cursos de Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia, todos para segunda licenciatura. Informação retirada do link: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/secretarios-devem-ter-atencao-ao-assinar-termo-do-parfor>

e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2013)

A análise das metas e objetivos dos referidos programas permite concluir a urgência em atender às exigências da lei, fazendo com que a efetivação de um processo de formação do professor que seja contínuo, ligado às demandas da docência e às especificidades das instituições ficasse em segundo plano. Sem tirar o mérito de cada um deles na oferta de formação e garantia de profissionais qualificados na educação básica, “Mas ele também retorna a um padrão conhecido das políticas de educação: o de legitimar as medidas emergenciais como permanentes!” (BARRETTO, 2015, p. 693)

Tais ações podem trazer algumas concepções do que os governos entendem como prioritário na formação dos professores. Nesse caminho, ficam distantes as perspectivas de transformação efetiva da educação pública oferecida, visto que “Não será possível construir um sistema de formação e valorização de professores atuando apenas no campo das intervenções administrativas” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 16).

Formar professores apenas para solucionar problemas específicos é ignorar a realidade do trabalho docente em toda a sua complexidade. Sendo o professor, o responsável por oferecer condições de uma formação plena, completa do indivíduo em todas as suas dimensões, de que forma esse objetivo pode ser alcançado ao treinar professores com metodologias específicas para este ou aquele propósito? Esse questionamento, apoia-se em Mészáros (2006, p. 178) ao tratar do dilema de Marx:

(...) como educar o educador. Numa explicação mecanicista da causalidade, se os homens, enquanto produtos de uma sociedade alienada, necessitam ser educados, isso só pode ser feito por aqueles que estão “fora da sociedade alienada”. Mas os que estão “fora da sociedade alienada” ou “fora da alienação” não estão em parte alguma.

Dessa forma, é contraditório pensar que investir em professores treinados com metodologias e práticas acríticas será possível alcançar a formação de alunos reflexivos.

1.2. TRABALHO: As condições de trabalho docente frente aos programas de formação continuada

Ao determinar o trabalho como uma das categorias de análise desta pesquisa faz-se necessário estabelecer, inicialmente, o conceito do trabalho como atividade humana. Com base em Marx, Paro (1993, p. 103) o define como uma característica essencialmente humana, visto que somente o homem tem a capacidade de agir em busca de concretizar os objetivos definidos com base em valores e desejos. Sendo assim, o trabalho diferencia

o homem do restante da natureza e o atribui à sua característica histórica, visto que suas produções modificam a sua realidade, atuando em sua dimensão social.

O homem, como ser natural e social, tem a capacidade de modificar a realidade por meio do trabalho. Essa atividade é executada para atender a desejos e vontades, além de simplesmente as necessidades naturais (PARO, 1993). Existem, obviamente, outras percepções com relação à função do trabalho. Como na teoria do capital humano em que o trabalho se define como forma de desenvolvimento econômico e os objetivos se voltam à produtividade e não à transformação da realidade social. O trabalho produtivo, nessa concepção, produz riqueza e, assim, o indivíduo estaria livre. (MOTTA, 2012) Nessa percepção, o homem capacitado para o trabalho seria livre para executar e vender seu trabalho da forma que decidisse.

Discordando dessa premissa, o materialismo dialético compreende existir forças econômicas e sociais que determinam externamente o valor e as condições de venda desse trabalho. Assim, o trabalhador é submetido às condições impostas pelo mercado e pela sociedade. Nesse sentido, entende-se que

(...) é nas relações imediatas do trabalho produtivo e nas relações mediatas da política que ocorrem os embates capital e trabalho e o fazer-se trabalhador. Quer-nos parecer que esse é o *locus* mais visível da educação pelo trabalho, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, quanto na sua positividade enquanto espaço de luta, conhecimento e transformação das mesmas condições. (FRANCO; FRIGOTTO, 1993, p. 532-533)

Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho define o homem em sua dimensão social e é percebido como um meio para um fim, pois transcende as necessidades naturais em busca das necessidades sociais e históricas. Mas, na sociedade capitalista, as exigências do capital se apoderaram do seu trabalho como produção de riqueza e conformação dos indivíduos para atender às necessidades do próprio capital. Nesse caminho se encontra uma grande contradição, visto que o trabalho, o qual é justamente o instrumento de emancipação e transformação da realidade social, se transforma em instrumento de manutenção das relações sociais estabelecidas.

Essa contradição pode ser atribuída também ao contexto educativo. Visto que o trabalho docente e o processo educacional têm sido cooptados pelas dinâmicas capitalistas que percebem na educação uma ferramenta com grande potencial para capacitar a força de trabalho de que necessitam, sem que tenham as condições de

apreender as condições a que estão submetidos. Isso porque “[...] os últimos governos promoveram uma reforma do Estado com o objetivo de adequá-lo aos requisitos da nova etapa de acumulação capitalista, o que exigiu também a conseqüente reforma da educação para ajustá-la ao novo momento. (RUSSO, 2004, p. 37)

Na medida em que se entende, na sociedade capitalista, o trabalho como gerador de mais-valia, como produtor de capital, na ação educativa o trabalho docente não produz mais-valia e não gera lucro²¹ visto que é, como Marx se refere, um trabalho imaterial. Daí a complexidade do processo educativo ser precificado ou avaliado. Como explica Paro (1993, p. 106)

[...] no processo material de produção, as modificações imprimidas no objeto de trabalho são de natureza material enquanto que a transformação que se dá no processo pedagógico diz respeito à personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas.

Além disso, nas determinações do processo de trabalho, a educação se complexifica, pois seu objeto de trabalho – o aluno a ser transformado – é também coprodutor do seu produto – a educação –, ou seja, o educando é também agente de seu próprio processo de aprendizagem.

Essa especificidade do processo educativo culmina na inadequação de suas relações às dinâmicas do capital, posto que não há como mensurar sua produtividade ou mesmo indicar o intervalo entre o processo de produção e o produto ou resultado. Não se nega aqui essa separação, mas ressalta-se que na produção pedagógica, o consumo se dá imediatamente e segue sendo consumido ao longo da vida do educando (PARO, 1993, p. 106). Mesmo que hoje exista uma miríade de avaliações e exames no campo educacional, os resultados efetivos só poderão ser percebidos com a atuação do educado como ser social e com as transformações produzidas pela formação plena do educando.

Em um caminho reverso a essa lógica, a ação educativa, entendida como instrumento de emancipação dos educandos, tem se transformado em ferramenta de conformação da sociedade e em adequação dos sujeitos formados para a produtividade. As políticas educacionais têm corroborado com essa contradição ao passo que perpetuam a desvalorização dos professores e assevera a desqualificação docente. Nesse caminho, Duarte estabelece que

²¹ Considerando que as discussões aqui tratadas se referem à educação pública.

[...] aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38)

Os currículos homogeneizadores, os programas de formação de professores para meras atualizações metodológicas, a visão empresarial da gestão educacional, o sucateamento da educação e a variedade de ferramentas reguladoras da ação docente, são algumas das considerações acerca do cenário educacional que desviam a ação do docente do que deveria ser o objetivo principal de sua prática. Nesse sentido é possível perceber os preceitos da subordinação formal do capitalismo agindo no processo educacional através da divisão do trabalho, na qual o professor tem retirada de seu domínio a responsabilidade sobre a concepção da docência, ficando a cargo somente da sua execução. “Nesta produção material, o saber (enquanto *saber fazer*) não precisa estar presente no ato da produção. O que acontece é todo um processo histórico no final do qual o capital apropria-se inteiramente desse saber, desqualificando o trabalhador”. (PARO, 1993, 107)

Porém, ao conceber o professor como agente do processo de aprendizagem, todos os outros profissionais devem ser percebidos como apoio desse processo. As políticas e os outros profissionais não possuem, ou não deveriam possuir, um outro objetivo de trabalho, senão o de apoiar o processo educativo realizado pelo professor. Todavia, se nota as políticas públicas mais a conduzir e regular do que apoiar e dar suporte ao trabalho docente, os currículos e as diretrizes mais delimitam e condicionam o trabalho do que subsidiam uma prática pedagógica significativa.

Nos discursos das políticas que trazem a concepção de que os educandos devem ser formados com habilidades adaptativas e criativas para enfrentar os desafios da sociedade tecnológica, Duarte (2001, p. 38) salienta que

[...] é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Nesse contexto, pode-se entender o coordenador pedagógico como o profissional mais próximo ao professor com a possibilidade de oferecer o suporte para sua prática

docente. Não como agente fiscalizador ou regulador, e sim a atuar como mediador do professor em relação ao seu processo de formação, que é seu instrumento para transformar a sua prática e adquirir ferramentas para atingir o seu objetivo, a formação e emancipação por meio da educação. Mas mesmo que se compreenda a função do coordenador pedagógico como condição de trabalho para o professor, não basta que sua presença seja garantida na instituição, é necessária sua ação mediadora do processo formativo.

A formação de professores como parte do processo de valorização do magistério é assunto recorrente nas pesquisas educacionais. Normas legais, políticas públicas e programas de governo usam-na como mote para investimentos e estabelecimento de metas de trabalho. Na Lei de Diretrizes e Bases (1996) em seu artigo 67 consta que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – Aperfeiçoamento profissional continuado”

Porém carece, na maioria dos documentos, a menção à formação continuada de professores como processo a ser desenvolvido também no contexto das próprias instituições de educação básica. Tal necessidade se manifesta na concepção de Nóvoa (2012, p. 16), o qual afirma que os professores devem

[...] valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores.

Sendo assim, faz-se necessário pensar em estratégias que garantam ao professor tempo, recurso e apoio para repensar suas concepções a partir de sua própria prática na busca por transformá-la. Esse trabalho não pode ser realizado por agentes alheios às especificidades do trabalho pedagógico, com o risco de descaracterizar a ação educativa como ação eminentemente humana. Infelizmente essa prerrogativa não é considerada, de acordo com Russo (2004, p. 36), e

[...] o risco de completa descaracterização da escola, enquanto instância privilegiada de apropriação do saber e de desenvolvimento da consciência da realidade, em face da tendência de generalizar nela as formas de organização do trabalho e de gestão típicas da produção capitalista, parece ter, em parte, se realizado.

Embasando esse processo, o Plano Municipal de Educação – PME (2015 – 2025) traz em uma das estratégias da Meta 1 da Educação Infantil a garantia do Coordenador

Pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Campo Grande/MS, as EMEIs²².

Ao assegurar a presença desse profissional nas instituições, a Secretaria Municipal de Educação do Município insinua compreender sua contribuição para o melhor encaminhamento do trabalho pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem. De forma geral, como afirma Vasconcellos (2013a, p. 88), o Coordenador Pedagógico “[...] deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo”.

As possibilidades de formação continuada do professor, como condicionante para o desenvolvimento de seu trabalho são inúmeras: o processo de revisão do trabalho pedagógico, a busca por alternativas e reflexão sobre possibilidades para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, entre outras. Entretanto, o que se observa é a capacidade humana do professor ser subestimada a cada novo curso de curta duração disponibilizado em sites de Educação à Distância – EaD. E, é a partir dessa subutilização das capacidades do professor que se baseia a necessidade de reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico nas instituições, especificamente neste trabalho, as de educação infantil. Este profissional tem o potencial de exercer uma função modificadora do processo formativo do professor, afinal:

A análise do trabalho na escola tem que considerar as diferentes etapas do processo escolar e as finalidades do trabalho dos diversos agentes. Assim, é preciso identificar o trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula como o cerne do processo e todos os demais como complementares ou como meios para o trabalho docente. (RUSSO, 2007, p. 7).

À prática do professor implicam inúmeras variáveis, estruturais ou subjetivas, que interferem no resultado de seu trabalho: a formação humana. Com base nessa premissa, são válidas as preocupações relacionadas à formação dos professores. Mesmo assim, este processo tem sofrido historicamente com diversas reformas e mudanças no campo educacional. Periodicamente surgem novas orientações e diretrizes que ensinam técnicas e métodos, por vezes, recém descobertos e limitados em relação às comprovações de sua efetividade. Com isso, esforço e dinheiro são despendidos para que os professores

²² Estratégia n. 1.21 assegurar coordenador (a) pedagógico (a), com formação em licenciatura plena em pedagogia, com ênfase na educação infantil, em todas as instituições de educação infantil da rede municipal de ensino, a partir do segundo ano da vigência deste PME. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 94)

da rede pública sejam atualizados ou “reciclados” a fim de que estejam aptos a seguir a nova cartilha. Essa constatação se apoia em Gatti e Barretto (2009, p. 196) que afirmam:

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Decorreu daí, em parte, o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas.

Por certo, não bastassem as lacunas da própria educação básica recebida pelos professores, as dificuldades enfrentadas na formação inicial, os desafios diários e infundáveis da prática docente, os professores necessitam de constante reforma em suas concepções e metodologias de trabalho. Porém, recorrentemente, essas renovações partem não das reais necessidades encontradas na docência, mas da oferta de formação planejadas e executadas de fora da sala de aula, de muito longe dela.

1.3. MEDIAÇÃO: A trabalho do coordenador pedagógico no processo formativo de professores

Ao garantir a presença do Coordenador Pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs de Campo Grande/MS pelo Plano Municipal de Educação, faz-se necessário compreender de que forma esse profissional é percebido pelas políticas públicas e quais são as condições de trabalho oferecidas para que essa função se efetive no cotidiano das instituições. Pois, como afirma Russo (2007, p. 7) “O trabalho dos vários agentes envolvidos na administração e no apoio pedagógico, ou seja, o diretor, o coordenador pedagógico, o orientador educacional etc. são mediação para que o ensino se realize com o máximo de eficácia e de eficiência possível”.

No exercício de revisitar a função do Coordenador Pedagógico na história da Educação no Brasil, é possível afirmar que o seu caráter político sempre esteve presente. Porém a atividade de formador de professores não faz parte da gênese do cargo, sendo construída em consonância com as mudanças políticas e sociais do país. Desde a pedagogia elaborada pelos jesuítas, com o cargo de Prefeito de Estudos, havia alguém encarregado de supervisionar o trabalho dos professores, e assim seguiu nos períodos que passaram pela monarquia e Primeira República. Com as reformas educacionais do século XX e, principalmente, com as mudanças impostas pelo regime militar, surgiram as habilitações no curso de Pedagogia, dentre elas a supervisão. Tais especializações

refletem a fragmentação, a divisão técnica do trabalho fabril e reforçam o foco em produtividade e eficácia. (SAVIANI, 2010)

O papel do Coordenador Pedagógico surge, finalmente, com o movimento democrático no país e com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996. Nessa nova configuração já não se encaixavam as figuras de simples fiscalização da produtividade e reprodução mecanizada de normas generalizadas, por isso, um novo profissional surge no cenário. Como afirma Domingues (2014, p. 25)

Desde então, ampliaram-se as demandas de trabalho para o coordenador pedagógico, bem como sobre a atuação desse profissional, cada vez mais associada à formação do docente na escola, situação que vem se consolidando do ponto de vista institucional e administrativo

Desde sua criação, o cargo de Coordenador tem suas atribuições sendo modificadas e acrescentadas no decorrer dos anos e, ainda hoje, é difícil encontrar consenso no que se refere ao seu papel na instituição de ensino e quais suas prioridades de trabalho. Suas atribuições variam de acordo com a visão que a sociedade tem da educação, da cidadania, da escola e, conseqüentemente, dos seus profissionais. No início, quando ainda era denominado de supervisor, seu trabalho girava em torno de palavras como eficiência e rendimento. Segundo Demerval Saviani o cargo surgiu pelo “[...] desenvolvimento da sociedade brasileira num sentido capitalista que acelerou o processo de industrialização e urbanização, intensificando as pressões sociais em torno da questão educacional” (2010, p. 27). Somente em um contexto mais recente é que os processos de formação continuada de professores passaram a fazer parte da sua função, mesmo que ainda sem unanimidade, visto que as atribuições e atuações do coordenador pedagógico variam muito entre estados e municípios

No contexto da educação infantil da rede municipal de Campo Grande, para além de repassar demandas de secretaria ou de fiscalizar o cumprimento de tarefas burocráticas, o coordenador pedagógico tem seu papel no desenvolvimento das ações educativas e no desenvolvimento do trabalho docente. Com isso é importante investigar as possibilidades de seu trabalho no subsídio à prática do professor com o foco no processo pedagógico. Visto que, segundo Vitor Paro (2012, p. 589):

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam seu serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos

técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação.

Para que esse aspecto do trabalho da coordenação se efetive é fundamental compreender quais caminhos podem ser tomados para subsidiar o trabalho do professor. Considerando as atribuições do coordenador pedagógico das EMEIs de Campo Grande, o processo de formação continuada dos professores é espaço com grande potencial de ação para este profissional. Seu trabalho tem efeitos diretos no processo de ensino-aprendizagem ao passo que assume a responsabilidade de sua viabilização, seja em apoio às condições de trabalho do docente ou às de aprendizagem do aluno e no acompanhamento desse processo para possíveis necessidades de correção ou revisão no seu decorrer (RUSSO, 2007).

Com o objetivo de cumprir com a finalidade do trabalho escolar - o processo pedagógico - é necessário que seus integrantes se comprometam com o caminho da reflexão teórica e crítica para transformação de sua prática para atender a tais finalidades. Para isso, espera-se que o processo de formação dos professores possibilite a reflexão individual e coletiva sobre os processos adotados, pois

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Entretanto, é necessário ter clareza das intenções desse trabalho formativo e do papel de cada um de seus agentes no seu desenvolvimento. Nesse trabalho será utilizada a concepção do coordenador pedagógico como mediador do processo de formação continuada dos professores, mas para que esse conceito seja desenvolvido com o mínimo de clareza, é necessário retomar o sentido de mediação como categoria fundante do método aqui utilizado.

A concepção de mediação utilizada nesse contexto de prática educativa baseada no materialismo histórico dialético tem sua definição bastante diferente daquela encontrada no dicionário²³, a mediação nessa perspectiva pode ser entendida como a forma com que o homem “(...) através de sua atividade produtiva – que proporciona com que ele transforme a natureza e, como parte dela, também se modifique –, compreenda o

²³ Mediação - Ato ou efeito de mediar; Ato de servir como intermediário entre pessoas, grupos, partidos, noções etc., com o objetivo de eliminar divergências ou disputas” (MICHAELIS).

“mundo em que vive e entender o seu papel como agente transformador da história.” (DARCOLETTO, 2006, p. 04)

A mediação de que trata esse trabalho baseia-se em Marx no princípio de que não se trata apenas de fazer o intermédio entre um lado e outro, nem o exercício de sair de uma posição para conquistar outra, muito menos de unir dois opostos em um consenso. Mediação aqui será tratada como a produção de mudança qualitativa pelas formas e instrumentos adequados, com a finalidade de uma nova condição de vida (MESZÁROS, 2011, p. 205).

Trata-se de atividade que ocorre nos diversos contextos como forma de satisfação das necessidades primárias do indivíduo em sua relação com a natureza como determina Meszáros (2011, p.212):

As formas essenciais da mediação primária abrangem as relações em cujo quadro tanto os indivíduos da espécie humana como as entrelaçadas condições culturais/ intelectuais/ morais/ materiais cada vez mais complexas de sua vida são reproduzidas segundo a margem de ação sócio-histórica disponível e cumulativamente ampliada.

Nesse sentido, ao entender o trabalho com atividade humana principal, a mediação refere-se à necessidade de atuação consciente e objetiva do homem – através do próprio trabalho, principalmente – na interferência, modificação e transformação da natureza, da história e de si próprio – posto que é também ser natural. Isto posto,

Marx concebe a existência de um movimento totalizador da realidade social que se organiza no tempo a partir do conjunto de esforços que os seres humanos, nas relações entre si, fazem para apropriação e transformação da natureza tendo em vista a satisfação de suas necessidades. ‘A produção da sociedade humana é, portanto, decorrente da relação entre sujeitos e natureza na produção material da vida.’ (MARTINS, A. 2018, p. 66)

Mesmo que parte das pesquisas científicas sejam baseadas em dicotomias e oposições, já o método do materialismo histórico dialético percebe em suas complexidades e totalidades a possibilidade de compreender a realidade em sua essência (MARTINS, 2018). As dualidades se complementam e dão sentido umas às outras no movimento que o próprio nome do método já prediz²⁴.

²⁴ De acordo com o dicionário Michaelis, o vocábulo Dialética refere-se à “arte de discutir, de desenvolver raciocínios e apresentar argumentos com os quais se pretende esclarecer uma questão ou fazer valer um ponto de vista.

O materialismo dialético tem em suas categorias de análise as formas – ontológicas e históricas – de expressão do objeto, na busca de sua essência, encontrando suas determinações. Segundo Martins (2018, p. 228)

O objeto investigado é portador dessas determinações, mas o pensamento é que as reproduz idealmente por meio das categorias teóricas. Quanto mais se satura um objeto de determinações mais se concretiza. Concreção que é da ordem da realidade, e não do pensamento.

Quando se procede à investigação do objeto, percebe-se a dinamicidade das categorias em suas determinações e esse é o processo de construção do conhecimento real, estudar e analisar o movimento histórico dos fenômenos em suas condições universais e transformações particulares. O trabalho do investigador é extrair as determinações que constituem tal objeto utilizando-se das categorias de análise, para proceder da abstração – do pensamento – ao concreto. Essas determinações, porém, são articuladas e medeiam-se dentro de sua totalidade. (MARTINS, 2018)

Esse movimento entre determinações e característica objetiva da ação do homem, explica a presença da mediação entre as principais categorias de análise do materialismo dialético²⁵. Justamente na tentativa de superação dessas dualidades e oposições é que a mediação se faz tão fundamental nesse método.

Através da mediação entre determinações, a abstração do pensamento pode avançar para além da aparência do objeto à sua essência. Nesse caminho, como afirma Saviani (2015, p. 28) “A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato.”

A mediação é o caminho pelo qual uma coisa transforma-se em outra, sem deixar de ser o que era. Por isso, não pode ser entendida como um acordo ou como um meio termo. É como o pensamento que sai do abstrato e torna-se concreto, real. Ao passo que na sua concretude, já faz parte novamente do abstrato, porém modificado.

Da mesma forma, o homem, através do seu trabalho, em sua mediação com a natureza, transforma-a e é transformado. Em sua existência social e histórica, o homem age sobre a natureza e modifica a realidade. Mas a mediação não se dá de forma externa,

²⁵ Na definição de Demerval Saviani (2015, p. 26), a “‘Mediação’ é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. “

ao menos não a mediação de primeira ordem²⁶, aquela almejada por Marx e que resulta na verdadeira transformação da realidade. Como uma ação intencional e objetiva, a mediação parte da necessidade estabelecida pelo próprio homem. Na definição de Darcoleta (2006, p. 6), a atividade automediadora, “(...) ou seja, a mediação necessária para que o homem seja capaz de transformar beneficentemente a natureza para seus fins próprios, fins estes que devem contemplar as necessidades sociais da humanidade como um todo”.

Pode-se dizer então que essa automediação ou mediação de primeira ordem busca, principalmente, uma modificação qualitativa na realidade. E é nesse contexto que a investigação pode ser transferida para o campo educacional. É um termo muito utilizado nas descrições da ação pedagógica e até mesmo na prática do coordenador²⁷, mas pouco se busca definir ou compreender sua dinâmica.

A mediação, no processo educativo, não se dá com o professor mediando a aprendizagem que ocorre no aluno. Mas a partir da prática social onde ambos – professor e aluno

[...] se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2015, p 35)

Sendo assim, a aprendizagem não ocorre pelo ensino, mas entre eles, entre professor e aluno. Não existe um ativo e um passivo nesse processo, mas um movimento em que se transformam e se modificam. Cada um em seu polo deste processo, mas com os polos dialética e diretamente ligados. (DARCOLETO, 2006, p. 8)

²⁶ Meszáros estabelece dois tipos de mediação: a de primeira ordem, ou a mediação primária “que só será possível se envolver plenamente todas as facetas da reprodução humana produtiva e a complexa dialética do trabalho e da história da reprodução autoproductiva” (2011, p. 212); e a mediação de segunda ordem, “ou seja, os meios alienados de produção e suas “personificações”; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles” (2011, p. 66)

²⁷ “(...) ainda que a palavra mediação seja muito propalada, exatamente por configurar uma necessidade de mudanças nas relações educativas, em consequências das transformações sociais, em que o professor é chamado a repensar sua função, paradoxalmente, na medida em que nos apresentamos como mediadores e não como potencializadores de mediações, acabamos mantendo, pelo menos no discurso, a forma tradicional de educação” (LOSSO, 2006, p. 06)

Nesse caminho, o professor precisa ter conhecimento e consciência desse processo de mediação. Além disso, baseando-se na prática social, o docente deve ter clareza das múltiplas determinações impostas pela sociedade, compreendendo suas relações e estruturas. Assim, ao incumbir-se dessa orientação pedagógica possibilitará que os alunos superem sua visão sincrética, ascendendo do abstrato à uma compreensão concreta da sociedade, apreendendo suas relações e determinações, apropriando-se de instrumentos para sua transformação (SAVIANI, 2015)

Nessa mesma lógica, ainda no contexto do trabalho docente, a função do coordenador pedagógico pode se colocar como mediação do trabalho docente. Pois,

Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ORSOLON, 2012, p. 22)

De acordo com Meszáros (2011, p. 212) como condição para que ocorram mediações de primeira ordem é fundamental “(...) o estabelecimento de relações adequadas de troca, sob as quais as necessidades historicamente mutáveis dos seres humanos podem ser associadas para otimizar os recursos naturais e produtivos (inclusive os culturalmente produtivos)”. Nesse sentido, possibilitando transformações e sendo transformado num movimento constante, o coordenador não pode ser visto como fiscalizador, como alguém que sabe mais, como agente em mais alto cargo hierárquico. Deve ser visto como outro, com outros saberes e outras experiências. Visto que “nenhum dos imperativos da mediação primária exige, em si e por si, o estabelecimento de hierarquias estruturais de dominação e subordinação como o quadro indispensável da reprodução socio metabólica.” (Ibid. p. 213)

Assim sendo, com o objetivo de possibilitar mediações de primeira ordem, geradoras de transformação individual e, conseqüentemente, social, posto que o indivíduo transformado, transforma a realidade social, ao articular a mediação do trabalho do professor, o coordenador conseguirá atuar também na transformação do aluno. Por isso, ao pensar na formação continuada dos professores, o coordenador deve contribuir para que surjam reflexões, questionamentos e provocações que movimentem o professor, na mediação com sua prática e seus saberes, transformando sua ação educativa. Por outro lado, as já mencionadas mediações de segunda ordem não possibilitam essa

transformação. Mediações que não colocam o sujeito em questionamento com suas práticas e saberes. São mediações externas, às quais o homem se submete sem reflexão, mediações propostas por outros que provocam transformações para atender necessidades de outros.

Ao trazer essa análise para o objeto dessa pesquisa – a formação continuada de professores – é possível relacionar essas mediações de segunda ordem com algumas estratégias de formação que não levam em consideração a problemática e as necessidades internas dos professores. Tais formações se estabelecem para cumprimento de metas e avaliações externas. Da mesma forma que o aluno é sujeito ativo da sua aprendizagem, mediada com o professor; também a formação de professores deve tomar o docente como ativo, mediado por seus saberes e por sua prática social.

Nesse sentido, o processo de formação continuada deve considerar a dialética das relações sociais e conduzir pelas finalidades da prática pedagógica. Consequentemente,

[...] para cada contexto escolar há a necessidade de que a mediação ocorra com vistas à dinamicidade peculiar às relações sociais determinadas pela trama real de determinada realidade. Essa mediação selecionará instrumentos diferentes para socializar os conhecimentos aos alunos, considerando sua integralidade. (PATTARO, 2013, p. 67)

Partindo dessa premissa, é fundamental recorrer a atuação do coordenador pedagógico como uma das estratégias de formação continuada do professor. Mesmo que, ao menos no município de Campo Grande – MS, sua presença seja garantida nas instituições de educação infantil, faz-se necessário descobrir de que forma esse profissional atua nessa mediação. Indo mais além, de que forma essa mediação acontece tendo em vista políticas e programas de formação continuada organizados e implementados pelos governos federal e municipal.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA QUÊ? PARA QUEM? POR QUEM?

Nesse capítulo trataremos da revisão bibliográfica de publicações relacionadas a políticas sociais educacionais em geral e sobre formação continuada observando três diferentes aspectos: os objetivos, os planos e as metas a fim de investigar suas intenções, explícitas ou não; a forma com a qual se estabelecem as etapas de implementação e as estratégias para tal a fim de perceber as contradições entre o discurso estabelecido e a prática planejada; seus públicos-alvo e implementadores e quais são os efeitos da implementação destas na prática docente, a forma com que são definidos seus implementadores e, principalmente, se o Coordenador de alguma forma é mencionado como implementador ou mediador desse processo.

2.1. Objetivos, metas e planos das políticas de formação continuada para educação infantil

Embora as políticas educacionais mostrem seu interesse na instrumentalização para reprodução de métodos, e embora a escola “seja fruto da sociedade capitalista, não impede que nela também se desenvolvam elementos contraditórios que concorrem para a superação dessa sociedade” (SALA, 2010, p. 84). Porém, para que essa superação possa germinar nas práticas educativas, a formação do professor deve ir além da prática pela prática, ou ainda ultrapassar reflexões pontuais e meramente metodológicas, visto que as práticas pedagógicas sem bases epistemológicas “denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda” (MORAES, 2003, 164). Por isso, Lombardi (2017, p. 63) determina que, para a transformação social

[...] o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo.

No contexto educacional, as políticas públicas se apresentam com a intenção de atender ao interesse da sociedade capitalista: formar o indivíduo qualificado para o trabalho. Esse movimento se constrói ao utilizar a escola e a educação pública como uma

das ferramentas de manutenção da força de trabalho (ANTUNES, 2006). Por essa constatação, as parceiras público-privadas na elaboração/ implementação de políticas e programas de formação permanecem como tópicos de discussão no campo da pesquisa educacional.

O “terceiro setor”, como é chamado, serve de instrumento da operacionalização dos interesses do capital através das organizações da sociedade civil a quem são delegados alguns dos programas formativos e aos quais são entregues espaços importantes de estudos, avaliação e projetos de implementação de políticas. A partir delas, o setor privado, com aval e parceria do Estado, encontrou caminhos para efetivar seus interesses no campo educacional: educar trabalhadores qualificados o bastante, porém não o suficiente para tornarem-se livres. Leher (2014, p. 03) explicita como ocorre essa dinâmica:

Na educação básica, este processo vem ocorrendo por meio de uma miríade de iniciativas articuladas que pretende erodir os últimos fundamentos públicos da educação em prol de uma escola em que o que é dado a ensinar está limitado a livros didáticos e, cada vez mais, a apostilas elaboradas por corporações que, no lugar de conhecimentos científicos, veicula os referidos descritores de competências a serem aferidos pelos sistemas centralizados de avaliação que dão suporte ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao considerar essa perpetuação das necessidades do Capital ressoa o questionamento de Mészáros (2008, p. 47): “Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?”.

Nesse embate, é evidente que a vantagem fica com as classes dominantes, pois o interesse na permanência das relações como estão é de quem está “por cima”. Como afirmado por Nildo Viana (2005, p. 54), “A classe dominante possui o interesse em emperrar um livre desenvolvimento da consciência humana além de um determinado limite. Ela busca, de forma às vezes intencional, impor suas ideologias, suas concepções, sua mentalidade”. Enquanto isso, as demais classes devem tentar resistir.

Nessa disputa sem previsão de final, cabe salientar a relevância da pesquisa e dos estudos das políticas educacionais como possibilidade de caminho para a superação das determinações sociais impostas, como explica Andery (1996, p. 445):

Ainda assim e lembrando a determinação histórica a que a ciência está sujeita, cabe acentuar que a sociedade capitalista gera também algumas condições que podem encaminhar sua superação e as ideias científicas não fogem a essa regra. No âmbito das contradições internas próprias ao capitalismo, a ciência produz ideais que escapam ao quadro de submissão ao capital até aqui descrito as ciências humanas, dada a especificidade de seu objeto de estudo, encontram-se em privilegiada posição no que se refere à produção das ideias.

Com isso, fica claro o papel da educação na superação das limitações da sociedade. Consequentemente, revela-se a importância da formação do professor, agente do ato educativo, para que se possa imaginar qualquer superação. Da mesma forma com que os conteúdos e materiais educativos são minuciosamente escolhidos pelo Estado para definir que tipo de cidadão – de trabalhador – será formado pela escola, assim também acontece com os programas de formação, que reforçam a ideia conteudista, produtivista e classificatória de educação para os professores.

No contexto da homologação da Base Nacional Comum Curricular, o que se observa é o mesmo discurso pseudo-transformador de equidade, formação do sujeito para as práticas sociais que se vê há tempos com o diferencial da unificação curricular de habilidades e competências que farão parte dos currículos de todos os Estados e municípios. Competências essas definidas tanto para alunos quanto para os “profissionais”, os professores. Além disso, há a forte presença de ferramentas de análise de resultado e desempenho, principalmente com pesquisas realizadas em parcerias com instituições privadas, brasileiras ou não, e com organizações sociais. Nesse sentido, “é possível reconhecer a existência de uma abordagem curricular de mercado, cuja análise necessita de ser pensada a partir de pressupostos muito diversos, pois as orientações administrativas e políticas têm revelado o primado do econômico e social sobre o pessoal” (PACHECO, 2013, p. 18).

Na tentativa de análise curricular por uma teoria crítica é necessário sair da neutralidade e cobrar do currículo o que ele realmente poderia ser, um instrumento emancipatório. Com a consciência de que não há como definir uma identidade homogênea para a sociedade é necessário repensar a construção política do que se entende por social (LOPES, 2013).

Por isso, na busca pela emancipação dos sujeitos, não seria coerente almejar essa identidade plena. O objetivo não está em acabar com as hegemonias para homogeneizar os processos sociais, mas de compreender que as diferenças existem e são parte dessa sociedade que se quer construir. Como define Elizabeth Macedo (2006b, p. 110-111), a

esperança é “de um processo que pode ser construído por aqueles que habitam na fronteira entre diferentes identidades culturais e são capazes de traduzir as diferenças entre elas numa espécie de solidariedade”.

Sem dar condições para que os docentes possam perceber e elaborar estratégias de atuação contra os problemas da sua realidade, ou para que estudem os fundamentos das ciências relacionadas à educação para criar suas próprias soluções, individual ou coletivamente, o Estado está apenas trabalhando no seu interesse, produção de mão de obra. Com isso, pode-se dizer que

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Porém, longe de querer ser derrotista, ou de conformar-se com a dominação inevitável, é necessário buscar caminhos para a liberdade através da consciência e da formação humana. Assim,

[...] como lembra Marx, os humanos se colocam problemas que, potencialmente, podem ser resolvidos. Em tempos de crise, ocorre uma aceleração do tempo, muitas das fortalezas do capital apresentam fraturas e, pelo vigor demonstrado pelos movimentos nos distintos espaços de formação política, brechas estão sendo anunciadas. Todo empenho na construção unitária da formação e de grandes jornadas em prol da educação pública são imprescindíveis! (LEHER, 2014, p. 21)

Historicamente, as lutas pela educação buscavam a garantia ao acesso e permanência dos alunos. Nesse caminho, o desafio que emerge é o da qualidade no ensino oferecido, com a convicção de que somente por meio de investimentos – em salários, estruturas, condições de trabalho e de estudo – esse caminho pode ser traçado. Dentre as diretrizes, políticas públicas e programas de governo, a tal “qualidade na educação” é usada como mote para investimentos e para o estabelecimento de metas de trabalho. Entre tantas ações, a formação de professores surge como uma das alternativas recorrentes nessa busca.

Garantidas por lei²⁸, tanto a formação inicial como a continuada, podem ser encontradas nas metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)²⁹. Nesse documento as estratégias de formação continuada, em sua maioria, são realizadas fora da escola e acontecem pela “realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 197).

Na mesma direção, o Plano Municipal de Educação – PME (2015 – 2025) de Campo Grande/MS traz diversas estratégias que fazem referência à formação continuada com ênfase na Meta 16³⁰, a qual também prima por parcerias com instituições de ensino superior, cursos de aperfeiçoamento e convênios com instituições de formação.

Porém, é necessário ressaltar que, de acordo com Gatti e Barretto (2009), a formação continuada é um processo que envolve ações de diferentes dimensões: coletivas, em grupos grandes ou pequenos, e individuais; formais e informais; externas e internas à instituição de ensino; entre outras variáveis, com o objetivo comum de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Porém,

Se o desenvolvimento da política social não pode ser explicado, exclusivamente, a partir das necessidades, interesses e demandas sociais, mas pela transformação dessas exigências em políticas, pela máquina estatal, resulta óbvio que tais políticas não podem cumprir sua promessa de igualdade, de socialização dos bens produzidos na sociedade e nem estimular sentimentos de confiança, lealdade e esperança por parte dos despossuídos. (PEREIRA, 2011, p. 131)

Dessa forma, faz-se necessário pensar em estratégias que garantam ao professor, tempo, recurso e suporte para repensar suas concepções a partir de sua própria prática na busca por transformá-la. No exercício fim da educação, na sala de aula, é que se encontra a resposta para atender aos fundamentos básicos como o da Lei de Diretrizes e Bases, a qual em seu artigo 2º estabelece que a Educação Básica será regida pelo “[...] princípio da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

²⁸ Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/1996. Artigo 63, § 1º: “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”.

²⁹ “Meta 15 - Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam) e Meta 16 - Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação”

³⁰ “(...) 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”.

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Sem a mínima pretensão de colocar no professor o papel de vilão ou herói, porém sem que ele esteja preparado e em condições de agir, de nada adiantarão os esforços em qualquer outra dimensão para a mudança da realidade educacional brasileira.

Porém, ao perceber a escassez de ações que preconizam o diálogo entre a prática pedagógica e o desenvolvimento do conhecimento teórico do professor como medida de transformação da educação, coloca-se em dúvida a real intenção de tais políticas. Como questiona Vitor Paro (2013, p. 966):

É possível traçar políticas, estabelecer planos, tomar medidas, implantar projetos, orientar ações, sem que se tenha presente a natureza do próprio objeto de trabalho que cumpre transformar para se consumir a realização dos que são a razão de ser do sistema?

Na medida em que as políticas públicas refletem as intenções que se tem acerca de seu objeto, atendendo a determinados interesses em determinado contexto social, histórico e político, acabam por revelar a dinâmica entre políticas públicas, sociedade e Estado (FERNANDES, S. 2013, p. 22).

Nesse contexto, no exercício de retomar documentos e orientações internacionais, depara-se de início com o relatório “Educação: Um tesouro a descobrir” (1996), elaborado após da Conferência de Jomtien (1990), conhecido pelo nome do líder de sua equipe de elaboração, Jacques Delors. Com um capítulo dedicado exclusivamente aos professores, o Relatório Delors foi utilizado como referência para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs/1998.

Ao tratar dos “programas educativos” o relatório sugere soluções bastante pragmáticas para solucionar as necessidades de formação dos professores:

Os prazos necessários ao lançamento dos programas educativos são muito longos, sobretudo se incluírem a formação de professores, e podem decorrer dez anos antes que se faça sentir o impacto do novo programa no mercado de trabalho. Seria bom, talvez, dar mais atenção ao reforço das soluções informais existentes e à formação em serviço, desenvolvendo acordos de parceria com os empregadores em todos os setores, e recorrendo mais às novas técnicas de ensino. (DELORS, 1997, p. 137)

Com discurso de boas intenções, o documento elenca soluções que “tapam o sol com a peneira” com parcerias com setores do mercado e com técnicas inovadoras. Ressalta-se que o próprio relatório reconhece a necessidade de permanência e

continuidade dos programas de formação para a efetivação de seus resultados. Em detrimento dessa necessidade temporal, soluções imediatistas são sugeridas.

Ao deparar-se com políticas públicas que determinam a formação continuada do docente a se realizar através dos programas formativos nacionais e/ou municipais, desconsidera-se a realidade individual do professor, ou mesmo da instituição, no processo da definição de formações e estudos. Esse desprezo evidencia intenções dos formuladores de políticas, pois conforme Saviani (1999, p. 97) afirma:

A prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação.

Em contraponto a isso, entende-se que é fundamental “formar o professor na mudança e para a mudança por meio de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011, p. 15). Mesmo que na grande parte do tempo, o professor esteja sozinho em sala com suas crianças, o ato educativo não é feito por uma pessoa só. Os encontros na sala dos professores, as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, as sugestões de textos e cursos e as demais trocas que acontecem entre a equipe de uma instituição, são contribuições para elaboração de uma prática educativa personalizada.

A crítica que se coloca neste trabalho é justamente a “despersonalização” dos processos de formação continuada dos professores no que se refere às políticas educacionais, principalmente, no que se observa das diretrizes nacionais. Com a concentração dos esforços – e dos investimentos – em programas formativos nacionais e institucionalizados, em sua maioria organizados ou implementados por instituições privadas e/ou empresariais, o poder de participação e de protagonismo na sua formação é tolhido por docentes.

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar “desigualdades” entre as

escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias. (Adrião et al., 2009, p. 810)

Nesse contexto, ao se tratar de um tema de tantas lutas e reivindicações sociais, a educação como direito de todos e com garantia de qualidade, parece arriscado e incoerente que esse processo seja entregue nas mãos de empresas e organizações que têm o lucro como objetivo principal.

2.2. Estrutura e organização das políticas educacionais de formação continuada no trabalho docente

A forma como as políticas públicas de formação continuada de professores se apresenta, demonstra a forma do Estado de perpetuar e efetivar a educação limitada e limitante oferecida aos educandos, ao passo que não cumpre seu papel de preparar efetivamente o professor para sua práxis. Os programas de formação continuada vigentes, que deixam passar a realidade vivida, a coletividade das instituições e a individualidade profissional, mantêm os professores sob a prática de metodologias que apenas se preocupam em formar a mão de obra que o Estado e seus mantenedores necessitam.

As reformas educacionais têm ressaltado, sem pudor algum, que um de seus objetivos principais é o preparo do indivíduo para o mercado de trabalho, para sua atuação diante das transformações tecnológicas, sociais e econômicas. Dessa forma, Jacomeli (2008, p. 161) é segura ao afirmar que

As transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, no nosso entendimento, têm influenciado as políticas educacionais, já que o discurso de expansão e de alteração do currículo da educação básica parte do pressuposto de que a escola precisa acompanhar tais mudanças para oportunizar escolarização adequada aos trabalhadores.

Nesse contexto, pode-se incluir a Política Nacional de Alfabetização - PNA³¹ - criada em atendimento às metas 5 e 9 do PNE (2014 – 2024)³². Aprovada em 2019, cria princípios, objetivos e diretrizes para os programas e ações de promoção à alfabetização.

³¹ Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a política nacional de alfabetização.

³² Plano Nacional de Educação- PNE 2015/2025

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Por ser uma Política baseada em novas metodologias, baseadas em “evidências provenientes das ciências cognitivas”, referenciada por “políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras”, a PNA traz logo em seu 2º artigo a definição de alguns vocabulários³³:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

A política se organiza em dez princípios, no 3º artigo, alguns referindo-se a preceitos de descentralização e transferência de responsabilidades³⁴, outros às referências pedagógicas e metodológicas que serão utilizadas. Chama a atenção também a apresentação de seis componentes essenciais para a alfabetização, no inciso IV do mesmo artigo: “a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura

³³ A inovação da PNA se dá em suas metodologias tanto quando em suas terminologias. Em pesquisa ao dicionário Michaelis on-line, não foram encontrados os verbetes numeracia e literacia.

³⁴ Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

I – integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;

II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação; (BRASIL, 2019)

oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita;” (BRASIL, 2019)

Já em análise da política no que se refere à formação dos professores para atendimento aos princípios acima citados, encontram-se no artigo 8º, capítulo V do decreto, da implementação ideias como³⁵: metas claras e objetivas; capacitação de professores; boas práticas de alfabetização; ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos; mecanismos de certificação de professores; e, ainda, o estímulo para que a formação inicial e continuada contemple o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações.

É relevante ainda salientar que, na descrição dos agentes envolvidos não consta especificamente a figura do coordenador, apoio, pedagogo ou outra nomenclatura que se aplique. Pode-se considerar que tais profissionais venham a ser incluídos no programa junto a outros agentes devidamente indicados, como aos gestores ou mesmo às instituições de ensino, porém é significativo refletir a omissão desse profissional em uma política voltada especificamente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Para finalizar a descrição desse documento consta ainda o capítulo de “Avaliação e Monitoramento”, que traz a ideia de eficiência, eficácia e efetividade, um conceito da administração empresarial. Cita ainda o desenvolvimento de indicadores, da divulgação de avaliações externas e do incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Nesse caminho, há o esvaziamento da função da educação como atividade de formação humana, posto que “Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e

³⁵ Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

(...) VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;

VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

(...) IX - promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;

que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração.” (OLIVEIRA, 2014, p. 226)

Nesse contexto, a elaboração de uma política que estabelece um método único de alfabetização para o país mostra o grande retrocesso deste decreto. Utilizando-se da prerrogativa da evidência científica e das experiências exitosas em âmbito nacional, a política termina por cair em contradição, como afirma Leal (2019, p. 77):

Ao dizer que está fazendo uma opção em função do que é cientificamente comprovado, o MEC está demonstrando profundo desconhecimento da Ciência. Tem na base dessa afirmação uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico. Essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem.

Negando a autonomia do professor à escolha do método de ensino, nega-se também o direito à diversidade de possibilidade de aprendizagens tão importante em um país das dimensões brasileiras. Sem liberdade para planejar suas estratégias de ensino a mensagem enviada aos professores é o descrédito de suas capacidades de pensar por si próprios nas melhores práticas para seus alunos. Com isso, quanto mais esvaziadas as orientações e programas, mais esvaziadas serão as práticas docentes, como afirma Lima (2012, p. 25-26)

Subjugados ao modelo econômico dominante, funcionalmente adaptados e promotores da reprodução eficaz desse modelo, a educação, a aprendizagem e o conhecimento mais dificilmente poderão, e ousarão, comprometer-se com a promoção da humanização dos seres humanos, da compreensão empática e crítica da nossa condição, da transformação social e da revitalização da democracia.

Percebe-se que a formação humana, tema caro à Marx, fica longe de ser alvo de preocupação no campo das políticas educacionais e de formação, visto que nem aos docentes, logo nem aos educandos, são oferecidas as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. A formação continuada de professores a partir da reelaboração da prática pedagógica, ao buscar uma prática pedagógica baseada em conhecimento dos fundamentos epistemológicos, os permitiria superar as questões limitantes de seu trabalho.

Com isso, urge a necessidade de repensar de que forma ocorrem a elaboração e implementação das políticas educacionais e compreender quais subsídios e fundamentos

são criados para o desenvolvimento de processos de formação continuada. Nesse caminho, salienta-se a concepção de Saviani (2017, p. 04) quando afirma que

[...] as políticas educacionais se formulam no cruzamento de duas ciências práticas, a política e a pedagogia, segue-se como conclusão inevitável que a tarefa precípua da epistemologia das políticas educacionais será precisar o estatuto teórico das ciências práticas. Nessa tarefa será preciso fazer intervir intencionalmente a categoria dialética da relação entre teoria e prática.

O Coordenador pedagógico, apesar de ainda não possuir uma identidade profissional consolidada, pode assumir o papel de mediador desse processo entre prática pedagógica e desenvolvimento teórico/profissional. Ainda que as políticas públicas educacionais insistam em ignorar o potencial desse profissional, investindo em programas de formação generalizados, descontextualizados e que pouco atendem aos interesses dos professores, o Coordenador pode surgir como mais um ponto favorável às condições de trabalho do professor.

Com a clareza na definição e construção dos objetivos a serem alcançados pela escola é que o coordenador terá condições de contribuir para a formação e a prática docente, de forma que

A identidade do coordenador pedagógico deve ser compreendida a partir das interações que vão se estabelecendo por meio da ação educativa, cuja atividade profissional se caracteriza pela especificidade de sua prática (aspectos técnicos, éticos, políticos e sociais), pelas múltiplas relações que estabelece com os sujeitos e pelo papel que pode exercer na realidade escolar (SANTIAGO; MACIEL; ARAÚJO, 2017, p. 77)

Ao entender o trabalho docente como formação humana, a partir dela é que se pode ter a esperança de transformação da sociedade pelos sujeitos instrumentalizados com a capacidade de reconhecer as relações, estruturas e dinâmicas sociais. Entretanto, de que forma essa instrumentalização poderá acontecer se nem o próprio professor tem as condições para tal reflexão? A prática pedagógica, de construção do conhecimento, deve ser objetivada tanto pelo docente quanto pelo aluno, pois como determina Vázquez (1986, p. 192):

[...] o conhecimento humano integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora, ele se põe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe.

Dessa forma, o coordenador pedagógico prescinde de conhecimentos específicos que dialoguem com os conhecimentos docentes para – a partir dessa mediação – surgir transformações capazes de modificar as experiências educativas.

2.3. Implementação, repasse, controle e orientação da formação continuada de professores

Ao refletir sobre os percursos históricos das políticas sociais educacionais no contexto brasileiro, busca-se alicerçar as análises no campo, visto que, como afirmam Behring e Boschetti (2007, p.36):

A análise das políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações.

Contraditoriamente à estrutura federalista evidencia-se a descentralização administrativa do Brasil que, apesar de terem o intento e a premissa de igualar poderes entre seus entes e distribuir as responsabilidades, ao longo dos anos demonstraram outro resultado: a fragmentação do poder decisivo fortaleceu negociações políticas e um efeito cascata de transferência das responsabilidades. Segundo Dalila Oliveira (2011, p. 327) no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), “A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações”. Essas reformas não foram diferentes no campo da educação e trouxeram impactos significativos para área. Como definiu Cury (2001, p. 196)

A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco natural aos fins da educação.

Após passar por um tortuoso caminho de gestões fragmentadas, programas sociais que atendiam a grupos específicos focalizados, políticas sem controle de resultados e uma organização dispersa e segmentada, o governo de FHC se empenhou na reorganização do Sistema Educacional (OLIVEIRA, 2011). As articulações entre os Estados e municípios

abarcaram diferentes esferas do poder público e privado, com a intenção de dividir e integrar: dividir as responsabilidades e integrar a educação nacional.

Como apresentou Draibe (1993, p 97), a descentralização teria como foco a eficiência e a eficácia dos gastos públicos. Além disso, deveria auxiliar na comunicação entre os problemas e a gestão, com destaque para a utilização de formas alternativas de produção e operação dos serviços. Porém, o resultado geralmente não foi como o esperado, já que as políticas sociais educacionais estabelecidas raramente tinham seus objetivos claros e definidos. A partir da análise de Luiz Antônio Cunha (1991) o vai-e-vem das políticas se justificam por três razões: a postura eleitoreira das políticas públicas, avaliadas pelo seu ganho em votos; o experimentalismo pedagógico, que desenha diretrizes e programas sem base científica de pouca comprovação de acordo com o viés assumido; e o voluntarismo ideológico, o qual acredita que milagrosamente solucionará todos os problemas por meio dos programas. Esses fatores reforçam o que Dalila Oliveira definiu como “Políticas de Governo” e não de Estado³⁶.

Em decorrência dessa ambiguidade surge o interesse em investigar e compreender os caminhos das políticas públicas educacionais que tratam da formação de professores, com ênfase nos efeitos destes para o avanço ou retrocesso da educação brasileira. Leva-se em consideração que “(...) a política social se apresenta como um conceito complexo que não condiz com a ideia pragmática de mera provisão ou alocação de decisões tomadas pelo Estado e aplicadas verticalmente na sociedade (como entendem as teorias funcionalistas)” (PEREIRA, 2011, p. 166). Assim, ao presumir que as políticas educacionais como parte das políticas sociais, as quais integram um conjunto de ações definidas pelos governos para atender às demandas da sociedade, ou mesmo de parte delas, pode-se afirmar que as mesmas políticas podem nos mostrar quais as intenções e as ações/ omissões dos gestores.

Além disso, é válido investigar também quais os agentes formuladores das políticas educacionais e de que formas as diferentes forças sociais atuam nessa atividade. Essa análise se torna relevante, pois, como afirma Mônica Kassar (2011, p. 10)

³⁶ Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instancias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

As políticas públicas vêm sendo constituídas como materialidade da abrangência do Estado moderno, decorrentes do movimento contraditório da história da sociedade. Com as políticas públicas, em especial as políticas sociais, o Estado tenta regular as relações entre capital e trabalho, a fim de garantir uma estrutura básica de manutenção da mão de obra no processo de produção econômica capitalista e a estabilidade econômica e social. Dessa forma, a implementação de políticas sociais garante a própria sustentabilidade do modo de produção capitalista, à medida que a intervenção do Estado tenta balancear a oferta e a procura de mão de obra. Por outro lado, a implementação de políticas sociais também é fruto da luta dos trabalhadores contra a exploração das relações de trabalho, cerne do modo capitalista de produção.

Muito distante da ingenuidade de acreditar na benevolência do Estado, ao assegurar a universalidade do acesso à educação, é certo que a educação pública veio para atender a demandas de lutas das classes trabalhadoras. Apesar dessa garantia, a educação acaba por garantir os interesses do mercado e das forças de produção capitalista, como afirmado por Offe³⁷. Mesmo porque, como sustentou Pereira (2011, p.122), “(...) torna-se evidente que, na visão de Marx, a legislação por si só não traria a justiça almejada pelos trabalhadores, já que ela seria administrada por frações da burguesia que fazem parte do próprio Estado como seu comitê executivo”. Com isso, mesmo que a educação seja um direito assegurado a todos pelo Estado, há a necessidade de refletir sobre as políticas educacionais como forma de emancipação ou manutenção das dinâmicas sociais. Pois,

Se por um lado, hoje a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do Estado, e estamos, segundo o discurso oficial, muito próximos da universalização do acesso no ensino fundamental, por outro lado, as representações sociais estão muito distantes das promessas de emancipação e de igualdade que estão na base do direito à educação (ARAÚJO, 2011, p. 288).

Assim, ao mesmo tempo que há o movimento de valorização da educação como solução dos problemas sociais, há a superficialização das capacidades docentes restringindo a aprendizagem e o conhecimento a dimensões instrumentais e de qualificação de mão de obra, como define Lima (2012, p. 18)

Ora é exatamente o reducionismo que marca os objetivos da educação e da escolarização, concentrando-os de forma estreita na esfera econômica capitalista, que revela as concepções subordinadas de educação e de aprendizagem: todo-poderosas na promoção da adaptação ao mundo e no desenvolvimento de um certo tipo de sociedade, mas aparentemente incapazes de se engajarem na

³⁷ Para Offe “o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe.” (HOLFING, 2001, p. 33)

transformação do mundo, e de contribuírem para mudanças não apenas funcionais e cirúrgicas.

Nesse caminho, ao retomar orientações das Conferências internacionais, é comum encontrar discursos que assumem uma postura de hiper responsabilização do professor e da educação na solução de questões sociais. No Relatório Delors (1996, p. 152) o interesse e o compromisso de cada um com sua educação e com a busca pelo conhecimento – que o documento chama de “educação ao longo da vida toda” – deve ser cultivado na educação primária sob responsabilidade precípua dos professores, como pode ser observado no trecho abaixo:

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 1996, p. 152)

Sem medo de sobrecarregar a função docente, a orientação se vale de colocar os professores em posição bastante delicada ao afirmar que “A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até a reconhecer os próprios erros” (ibid., p. 157). Nesse caminho, os professores deveriam ser formados de forma a adquirirem as qualidades humanas e intelectuais desejáveis em seus alunos, como por exemplo, o gosto pelo estudo.

Ademais, um termo que surge no relatório em destaque no que se refere à formação dos professores é *motivação*. São elencadas inclusive as medidas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores: recrutamento, formação inicial, formação contínua, professores de formação pedagógica, controle, gestão, participação de agentes exteriores à escola, condições de trabalho e meios de ensino.

Outro documento referência para a construção das políticas educacionais nacionais é o Marco de Ações para a Educação 2030, elaborado a partir do Fórum Mundial de Incheon, organizado também pela UNESCO, que vincula a qualidade da educação à “[...] professores e educadores (que) 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, 2016, p. 8).

A utilização de termos como empoderamento reforça a ideia de responsabilidade do professor pela sua formação, pela qualidade da educação e pela aprendizagem dos alunos. A definição dada pelo Dicionário Online de Português ao termo ampara essa concepção: “Ação de se tornar poderoso, de passar a possuir poder, autoridade, domínio sobre” (EMPODERAMENTO, 2023, s. p.). A definição de seu sentido figurado também serve para reafirmar a posição em que o professor é colocado: “Passar a ter domínio sobre a sua própria vida; ser capaz de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito” (id. s. p.)

Dessa forma, é possível perceber a intenção de imposição da lógica do capital e do campo econômico às políticas educacionais desde a década de 1990, com estratégias que atendam às necessidades do mercado com baixos investimentos e transferência de responsabilidade:

Assim é que vamos assistindo à “naturalização” dos significados dessas reformas para vários países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, [...] Suas orientações vão sendo universalizadas, com receituário único, independente da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um desses países. (WARDE e H, 2000, p. 11. *grifo dos autores*).

A exploração de *slogans* que apresentam educação como salvadora e redentora dos problemas sociais não é novidade e surge repetidamente nos documentos orientadores – uns mais escancarados que outros – e não há novidade nisso, “mas agora essa ideia de massificação e homogeneização das políticas educativas, sob o discurso de garantia da democracia contra qualquer totalitarismo, é perigosa.” (JACOMELI, 2008, 158).

Seguindo essa lógica, as Diretrizes Curriculares para a Formação de professores foram instituídas em articulação com a BNCC por um processo turbulento e cheio de polêmicas. A Resolução CNE/CP nº 1/2020³⁸ determina que os sistemas de ensino têm o prazo de 2 (dois) anos para sua implementação, e as ações também são em consonância com as reformulações dos currículos de formação inicial de professores.

O artigo 3º desta resolução traz as dimensões fundamentais de trabalho docente de acordo com as competências:

³⁸ Resolução CNE/CP Nº 1, 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 a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020)

Além disso, o artigo seguinte afirma que a Formação Continuada é essencial para a profissionalização do professor “na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem” (BRASIL, 2020). Ao analisar esse documento, é necessário retomar a questão “da *eficácia simbólica* da fala ou como um discurso é capaz de produzir coisas, desencadear reações, modificar estados emocionais etc.” trazida por Girardi (2017, p. 5), visto que essa profissionalização da docência aliada à busca incessante da medição de resultados e parâmetros nos remete a um passado nem tão distante (se é que ficou no passado) de abordagens tecnicistas em que o professor se faz mero cumpridor do currículo.

Alda Junqueira Marin (2019, p. 270) relembra que “A responsabilização dos professores se inicia nas décadas do período pós segunda guerra quanto aos resultados da escolarização do alunado e o fracasso devido à quantidade de alunos sem rendimento suficiente”. Infelizmente, não é possível dizer que atualmente é diferente. Os professores seguem com a responsabilidade pelo insucesso de todo um sistema de ensino.

No campo do currículo, os documentos políticos precisam ser analisados criticamente, principalmente na forma com que a linguagem é apresentada e utilizada nos documentos, visto que recorrentemente são utilizados termos antigos com novas funções e significados (MARIN, 2019, p. 272). Como nesta resolução em que é possível identificar aspectos que buscam convencer o leitor sobre as suas mudanças: a centralidade do trabalho dos professores, os referenciais para reorientar tal trabalho a partir das experiências internacionais, usados no documento com referencial de sucesso para o desenvolvimento de competências docentes: conhecimento, prática e engajamento dos profissionais. (MARIN, 2019).

No que se refere às terminologias adotadas na redação do documento, é seguro dizer que, como afirmou Nildo Viana “a indivíduo ou grupo que profere o discurso sempre o faz a partir de sua posição no conjunto das relações sociais e da forma como concebe sua posição. O discurso é constituído socialmente e para descobrir seu processo

de produção é preciso compreender seu produtor” (2005, p. 57). Sendo assim, como Marin traz na referência a Shiroma, Campos e Garcia (2005) “os discursos são ao mesmo tempo texto, prática discursiva e prática social” (p.440), pois a terminologia ao longo deste item permite com mais clareza, identificar conceitos veiculados, mas imbuídos das características sociais de influência, de convencimento, presentes em todo o conjunto.

Dessa forma, levando em consideração terminologias e conceitos do seu discurso, a Base Nacional Comum – Formação Continuada (BNC-FC) faz diversas referências mercadológicas e tecnológicas. Como observou Alda Junqueira Marin,

A presença da palavra profissional e seus derivados ganham enorme relevância no texto, pois em diversas passagens encontra-se o apelo às seguintes expressões: conhecimento profissional; no âmbito da profissão; prática profissional; engajamento profissional; competência profissional. São termos várias vezes repetidos, considerados como dimensões que orientam o pensamento para a valorização do que se está apresentando, aspectos considerados fundamentais. O qualificador “profissional” pretende dar outra característica, mais valorizadora. (2019 p. 273)

Nesse sentido, além de justificar sua existência pela valorização do professor, leia-se aqui a responsabilização do professor pelas avaliações negativas de desempenho e rendimento, a proposta da BNC também levanta a bandeira de, como Referencial que é estabelecer “o que próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber ser capazes de fazer. Isso inclui determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas que são construídas socialmente e consensuadas entre os diversos atores em um sistema educacional, especialmente entre professores” (BRASIL, 2018, p. 19).

Os documentos, tanto as Diretrizes quanto a Proposta para a BNC, assumem a incapacidade de gerir e executar um programa de formação continuada em âmbito nacional, é claro. Porém, estabelece aos Estados e municípios minuciosamente as ações a serem estabelecidas para que o processo se efetive, determina ainda as cargas horárias dos cursos de formação, com a justificativa de que “cursos rápidos não são eficientes”. Estabelece ainda que as redes não possuidoras de estrutura para oferecer tais cursos devem buscar parcerias com IES ou, é claro, com organizações e instituições que ofereçam o serviço. Curiosamente, esse tipo de parceria mercadológica já foi utilizada no processo de elaboração da BNC Formação, como identificado por Farias (2019, p. 161):

A composição da equipe de autores responsáveis pela elaboração da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da

Educação Básica” não nos permite pensar de outra maneira. Os seis profissionais envolvidos nesta tarefa – Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV) (BRASIL, 2018) – registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à [sic] distância e no setor empresarial e educacional privado. (p. 161)

A intenção aqui não é criar teorias da conspiração ou polemizar um tema já tão cheio de contestações, mas é impossível não perceber as contradições e, pior, as omissões desses documentos. Como Rodrigues, Pereira e Mohr colocam “É inegável que existem inúmeros desafios que devemos enfrentar na educação básica de nosso país. Mas é muito problemático o fato de que o mapeamento dessa situação seja feito apenas via resultados em testes padronizados” (2020, p. 18). Dada a complexidade do fenômeno educativo e dos processos de formação humana que acontece preponderantemente na escola, é absurdo tirar quaisquer conclusões sem o devido acompanhamento *in loco* e sem ouvir o professor. Porém, é de praxe nas avaliações de rendimento e desempenho observar os resultados “situando os professores no âmago dos problemas de baixo desempenho(...) Evidentemente, um primeiro anúncio de que há ‘coisas’ a serem alteradas em toda a cadeia educacional no país” (MARIN, 2019, p. 273)

Para finalizar as discussões, sem a pretensão de esgotá-las, acredita-se necessário incluir aqui a redação das Competências Gerais Docentes constantes na BNC-FC, nelas fica evidente a preocupação com os aspectos práticos do trabalho do professor, em detrimento de conhecimentos teóricos, políticos e curriculares. O professor deve pesquisar formas de dar suas aulas com criatividade e coerência, todavia, não precisa entendê-las e pensar no porquê delas. As 10 (dez) competências gerais constantes na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) são:

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. 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.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Nota-se então que, como afirmou Elizabeth Macedo (2006b, p. 102) “é comum que uma relação linear de dominação do currículo como fato sobre o currículo como prática seja estabelecida. São trabalhos que denunciam a tentativa de controle da escolarização por meio do currículo pré-ativo ou que o tratam como algo que deve ser incontestavelmente seguido.”

Estabelece-se assim uma relação verticalizada entre o Estado e a escola. Assim, os espaços de luta são negligenciados e as transformações das relações sociais inexistem. Além disso, “O papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola

como produção cultural é negado em prol de uma leitura mecanicista, na qual o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas.” (MACEDO, 2006b, p. 103)

Ao passo que, em consonância com Young (2000), ao centralizar as propostas curriculares na prática pedagógica em detrimento do currículo escrito, corre-se o risco de hipervalorizar a ação coletiva dos sujeitos ao lhes creditar a capacidade de desafiar as concepções dominantes. Por outro lado, conforme Goodson (1995), o foco no currículo escrito aceita a prática como espaço da libertação, desde que não desafie a “prescrição”.

Dessa forma, Elizabeth Macedo (2006a) sugere a negociação entre as culturas presentes no currículo. Sem pensar em hierarquia, construindo relações, conscientes ou não, que possam ir muito além das dicotomias do tipo escrito/vivido, pré-ativo/ativo. Ou como afirmou Paraskeva (2019, p. 125) “Em vez da invenção de um lugar em outro lugar ou em nenhum lugar, proponho um deslocamento radical dentro do mesmo lugar: o nosso. Da ortotopia à heretotopia, do centro à margem”.

Dadas as configurações políticas e sociais do país, é bastante pertinente utilizar Berardi (2020, p. 10) quando afirma sobre os governos de direita alçados ao poder que “[...]sua primeira preocupação é sucatear a educação pública e criar uma base de sustentação para o conformismo midiático. O resultado dessa disseminação da ignorância e do conformismo será uma nova vitória eleitoral, e assim por diante”.

Dessa forma pode-se afirmar que novas significações são construídas constantemente nas relações entre as pessoas – e entre pessoas e conhecimentos; pessoas e instituições; entre outras – a partir do momento em que essas significações assumem um papel dominante, ela passa a ser critério, inclusive de avaliação. “Trata-se de um certo tipo de violência simbólica que organiza as condições dominantes de percepção, organização e apreciação do mundo” (GIRARDI, 2017, p. 8). Sendo assim, mesmo com todas as ressalvas, a teoria crítica tem o papel de transformar a realidade social e revelar os mecanismos de reprodução hegemônica. Essa possibilidade se dá ao identificar as forças da ação dos sujeitos em determinados espaços e contextos (PACHECO, 2013). Ora, um currículo singular para um país de dimensões continentais, formando crianças “competentes”, precisa de professores/profissionais “competentes” para fazê-lo, cada um com suas competências. Mas quem define que competências são essas tão necessárias e quem definirá como serão avaliados seus desempenhos? Por essas e outras questões Pacheco afirma que

[...] a teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e económicas que legitimam o

conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle, pelo que o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico. (2013, p. 11)

É necessário que o currículo possibilite ao professor construir as significações de seu próprio contexto escolar, convivendo e negociando a convivência com outras significações, como Elizabeth Macedo (2006b, p. 107) apresenta “o currículo como espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência – e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza.”

CAPÍTULO 3 – O COORDENADOR E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE

A função de coordenador pedagógico no município de Campo Grande possui uma história relativamente recente, foi instituída no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal³⁹ em 2011. Sua inclusão como membro do conjunto de profissionais do magistério ocorreu ainda no contexto da gestão compartilhada entre as secretarias de educação e assistência social, processo que se encerrou tardiamente em 2014⁴⁰. Anteriormente, as secretarias dividiam responsabilidades na administração das unidades escolares de educação infantil, as quais à época eram chamadas Centros de Educação Infantil – CEINFs⁴¹. A Secretaria de Assistência Social – SAS era responsável pela oferta de alimentação e materiais de manutenção da estrutura física, além da contratação – via concurso ou terceirização - de funcionários de limpeza, cozinha, secretaria e assistentes de sala. Já a Secretaria de Educação – SEMED ficava encarregada de realizar o concurso ou a contratação temporária de professores, fornecer materiais e equipamentos pedagógicos, supervisionar e orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Com a aprovação da lei n. 5.565 de 23 de junho de 2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) foi estabelecida como uma das estratégias⁴² para atendimento da Meta 1, relativa à educação infantil, a garantia do coordenador

³⁹ Lei Complementar n. 187, de 12 de dezembro de 2011. Altera dispositivos da lei complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, que institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da prefeitura municipal de Campo Grande, e dá outras providências.

“Art. 1º.....

IV - Magistério Público Municipal – conjunto de profissionais de educação que exercem funções de docente, de coordenador pedagógico e de suporte técnico-pedagógico de orientação educacional e de supervisão, inspeção e administração escolar; (CAMPO GRANDE, 2011)

⁴⁰ “Decreto 12.261, de 20 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de educação infantil e obrigações do órgão de gestão - secretaria municipal de educação e dá outras providências.

Art. 1º Ficam incluídos no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande os Centros de Educação Infantil - CEINF's, relacionados no anexo deste Decreto.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os Decretos n. 9.891, de 30 de março de 2007 e n. 10.000, de 27 de junho de 2007.” (CAMPO GRANDE, 2014)

⁴¹ A alteração de nomenclatura das unidades escolares para Escola Municipais de Educação Infantil ocorreu apenas em 2019, com o Decreto n. 13.755, de janeiro de 2019 que dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS.

Art. 1º Os centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande-MS, relacionados no anexo único a este Decreto, passam a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil com a sigla EMEI

⁴² Estratégia 1.21 - Assegurar coordenador (a) pedagógico (a), com formação em licenciatura plena em pedagogia, com ênfase na educação infantil, em todas as instituições de educação infantil da rede municipal de ensino, a partir do segundo ano da vigência deste PME” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 94)

escolar em todas as escolas municipais de educação infantil – EMEIs. Apesar desta determinação, a função da coordenação pedagógica ainda é permeada por instabilidades e contradições na administração pública municipal. Como afirmam Moreira e Moreira (2017, p. 251)

O coordenador pedagógico vem assumindo, dentre outros, a responsabilidade pela coordenação e integração entre os vários segmentos que participam da escola, tais como a equipe gestora, os professores e a comunidade, sendo que, em meio a essas alterações educacionais, esse profissional convive com situações de trabalho bastante adversas.

Atualmente, dentre as diversas atribuições do coordenador pedagógico no âmbito deste município, surge de forma proeminente, a responsabilidade pela formação continuada dos professores. Tal concepção apoia-se em Nóvoa (2012, p. 16) ao definir o dever de construção dos processos formativos “[...] a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores”. É necessário, neste contexto, garantir o caráter teórico e científico dos conhecimentos para assegurar o trabalho reflexivo e autônomo do professor pois “O componente técnico, sistematicamente ignorado pela imensa maioria dos responsáveis por políticas públicas em educação, refere-se à própria natureza do ato educativo, isto é, ao modo como o educando se apropria da cultura.” (PARO, 2010, p. 771-772).

Por conseguinte, o objetivo desta pesquisa se estabeleceu no sentido de compreender a forma que esses processos ocorrem nas instituições de ensino visando as diretrizes e as orientações determinadas pelas políticas de formação de professores, sejam nacionais ou municipais. Com a presença do coordenador garantida, a preocupação volta-se a perceber quais as contribuições e as possibilidades de atuação deste profissional no desenvolvimento das ações educativas. Neste sentido, entende-se que

[...] uma das formas mais eficazes de atuação do coordenador pedagógico no âmbito educacional é o papel de formador, e na educação infantil esta premissa não é diferente, pois, ao exercer o papel de formador, o coordenador pedagógico pode realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com a equipe educativa.” (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p. 26)

Por um lado, ao analisar objetivos, metas e estratégias das políticas educacionais é possível desvelar as intenções para o processo pedagógico. Por outro lado, é imprescindível também analisar e perceber as implicações concretas que sucedem delas,

articuladas com as transformações da sociedade e da economia. De acordo com Fonseca (2009, p. 154) esse exercício de análise

[...] supõe perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial.

Investigar a prática e as concepções dos coordenadores sobre o processo de formação continuada dos professores é um caminho para compreender, factualmente, o proposto aos docentes como forma de transformação de sua prática.

3.1. A Pesquisa: Coordenação Pedagógica no município de Campo Grande - MS

Após a revisão bibliográfica sobre políticas educacionais e função do coordenador pedagógico, além da análise documental sobre políticas que tratam da formação do professor, foi realizada pesquisa com os coordenadores e apoios pedagógicos da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Sem a pretensão de avaliar a qualidade do trabalho ou o conhecimento dos profissionais, o questionário e a entrevista buscaram perceber de que forma o processo de formação continuada é visto como prática e responsabilidade desta função.

Ao partir da concepção de que a função do coordenador está – também – na mediação do processo de formação continuada, fica evidente a necessidade de compreender como este profissional consegue – se consegue – articular um processo tão individual e diverso com as políticas generalizadoras e homogeneizantes. Além disso, cabe investigar de qual forma o coordenador organiza o trabalho pedagógico da instituição em busca de a formação continuada não se tornar mais um peso na rotina do professor, mais uma tarefa a ser cumprida, a qual nada auxiliará em sua prática docente.

a) Metodologia da pesquisa

Para coleta de dados inicialmente foram pesquisados e analisados os editais dos processos de seleção de coordenação pedagógica do município de Campo Grande - MS para levantamento dos dados relacionados ao perfil do profissional almejado, exigências, condições garantidas ao profissional e quantitativo de aprovações. No estudo de políticas educacionais sob referenciais críticos, a análise documental se apresenta como uma estratégia para identificar os movimentos e as relações que implicam na construção e na

formulação das políticas, como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 9) “Uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confronta”.

A análise documental se faz necessária para compreender a intenções veladas apresentadas nos documentos. Afinal, como explorado no capítulo anterior, na falta de clareza ou de transparência de objetivos e finalidades, as políticas se encaminham para atender oportunamente aos interesses pontuais e prevalescentes.

Nesse sentido, a “desconstrução” dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgridem os limites dentro dos quais foi construído. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 433)

Posteriormente foi elaborado questionário semiestruturado com perguntas objetivas e descritivas aplicado entre os profissionais da coordenação pedagógica da educação infantil. Tal etapa da pesquisa se faz necessária ao assumir referenciais críticos visto que “Ao referido método tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação.” (MARTINS, LAVOURA, 2018, p. 236).

Sendo assim, com amparo das pesquisas realizadas anteriormente e da definição das categorias de análise para a percepção das dinâmicas políticas, a busca pela análise das relações empíricas se faz fundamental para elaborar as determinações concretas do objeto. Nesse caminho, a partir da empiria, espera-se ter condições de chegar à abstração do objeto, no caminho para desvendá-lo ou minimamente compreendê-lo. Esse processo é explicado por Martins e Lavoura (2018, p. 238) a seguir:

Cabe ao sujeito investigador, utilizando-se da abstração, mediante a capacidade da análise, ir além da factualidade do dado imediato para alcançar a identificação dos processos que ela – factualidade – é aparência. Ir além da factualidade é deslocar-se da empiria à concretude real do objeto ou fenômeno, descobrindo seus traços essenciais que se revelam por meio das categorias analíticas que são expressões das determinações do objeto. Sem a capacidade de abstrair-se do fato dado é impossível o conhecimento teórico.

As questões foram pensadas considerando as atribuições do coordenador, os programas de formação da Secretaria Municipal de Educação e as possibilidades de

organização do processo formativo. Foram também elaboradas questões acerca do perfil pessoal e profissional do coordenador e da instituição como subsídios para contextualizar a ação desse profissional.

Como processo exigido para a pesquisa, foi realizado o processo de autorização no Comitê de Ética em pesquisa em seres humanos, através da Plataforma Brasil. Para o início do processo, foi elaborado projeto detalhado, nos termos da plataforma e solicitada a autorização de pesquisa junto à Secretaria Municipal de Campo Grande. Os arquivos, juntamente com a carta de autorização da Secretaria, constam nos apêndices A, B e C deste trabalho, respectivamente.

O processo foi incluído na Plataforma no dia 12/ outubro/ 2021 e foi aprovado em sua terceira versão no dia 20/ dezembro/ 2021, o parecer de aprovação encontra-se no apêndice D. As correções solicitadas para sua aprovação foram referentes à anexação da Folha de rosto com nome e assinatura do Diretor da Unidade de Administração Setorial da instituição desta pesquisa, da diretora da Faculdade de Educação – FAED/ UFMS, e outros ajustes tanto na redação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice E) para atendimento às normas reguladoras quanto no próprio questionário referente à identificação dos respondentes. O questionário aprovado pelo Comitê de Ética e submetido aos participantes também pode ser encontrado nos apêndices deste trabalho (apêndice F).

A pesquisa foi apresentada aos coordenadores e apoios pedagógicos da educação infantil pessoalmente em tempo cedido pela equipe da Coordenação Pedagógica – COOPED/SEMED – em dia de formação. Nesse momento, foi exposto o objetivo da pesquisa, esclarecida a garantia ao anonimato dos participantes e os profissionais foram convidados a responder o questionário que seria enviado posteriormente. Conforme estipulado no projeto de pesquisa, os questionários foram disponibilizados por meio do *Google Forms* e por arquivo do *Word* via correio eletrônico, todos os participantes escolheram responder o formulário por meio da primeira opção. O questionário foi enviado para um total de 120 pessoas⁴³ e foram obtidas 38 respostas, um retorno de 31,7% dos questionários.

É fundamental esclarecer que, para conforto dos participantes, nenhuma pergunta tinha resposta obrigatória, ficando os respondentes à vontade para deixar de responder qualquer questionamento que pudesse causar constrangimento ou desgaste.

⁴³ A listagem dos profissionais e dos endereços eletrônicos para contato foi obtida através do setor responsável da Secretaria de Educação.

Sendo assim, no decorrer da análise dos questionários, a totalidade das respostas analisadas poderá variar de acordo com as respostas que foram obtidas.

As últimas perguntas do questionário referiam-se ao interesse do participante ser convidado à próxima etapa da pesquisa, a qual consiste em uma entrevista semiestruturada para análise documental da instituição e para investigar *in loco* os processos de formação adotados por esse profissional. A resposta foi afirmativa para participação da entrevista em 10 (dez) respostas, os outros 28 (vinte e oito) não demonstraram interesse em participar desta etapa. Dentre as manifestações de interesse, foram realizadas 7 (sete) entrevistas, pois 3 (três) delas não retornaram nenhum dos contatos para o agendamento da entrevista ou não conseguiram disponibilizar tempo para a participação. A modalidade (presencial ou virtual), os horários e as datas das entrevistas foram definidos pelos participantes da pesquisa. Foram realizadas 3 (três) entrevistas presenciais e 4 (quatro) por *Google Meet* ou chamada de vídeo do *WhatsApp*.

Para conduzir a entrevista foram elencados alguns pontos relevantes para guiar a conversa, e a partir deles, os entrevistados foram incentivados a falar espontaneamente àquilo que acreditassem ser relevante para o processo de formação continuada dos professores. Como já era esperado, várias outras questões surgiram sobre aspectos que afetam o trabalho formativo do coordenador, como a relação e a atuação do diretor, a rotatividade dos professores contratados, a estrutura física da escola e a vontade/disponibilidade dos professores de se empenharem em seu próprio processo de formação profissional. Tais questões serão mais detalhadas ao longo desse capítulo.

b) A função do coordenador pedagógico: plano de carreira, provimento, perfil, permanência e atribuições.

Uma das informações apuradas por meio do questionário refere-se ao provimento e à permanência na função. Quando da inclusão da função no Plano de carreira e remuneração do magistério, houve também o acréscimo dos parágrafos primeiro e segundo que definem:

§ 1º. Os ocupantes dos cargos de professor ou de especialista de educação poderão exercer, mediante designação, a função de coordenador pedagógico.

§ 2º. Ao exercício da função de coordenador pedagógico será condicionada à aceitação da designação pelo membro do magistério municipal. (CAMPO GRANDE, 2011)

Dessa forma, não houve a realização de concursos públicos ou de processos seletivos externos para a contratação destes profissionais. Desde o princípio, os profissionais do magistério são designados por aprovação em processo seletivo interno ou por indicação. Desde a criação da função, em 2011, houveram apenas 7 (sete) processos para seleção desses profissionais nos anos de 2012 (1 processo em janeiro e outro em abril), 2013, 2014, 2016, 2017 e o último em 2018. Apesar de clamores das organizações sindicais por concurso público para a admissão à coordenação pedagógica, a contratação/designação desses profissionais sempre foi realizada por meio de processos seletivos simplificados.

Por meio de levantamento baseado em informações obtidas no setor responsável pelos profissionais, foi possível traçar um quadro representando a quantidade de aprovações no processo e quantidade de profissionais que ainda se encontram no exercício dessa função.

Tabela 1 – Quantidade de candidatos aprovados em cada processo seletivo para coordenação pedagógica no município de Campo Grande – MS entre os anos de 2012 e 2018

Ano do processo seletivo:	Quantidade da candidatos aprovados:	Profissionais aprovados que permanecem na coordenação:
Janeiro / 2012	17	2
Abril / 2012	18	3
2013	61*	1
2014	24	6
2016	4*	0
2017	56	23
2018	50	22
Total geral	230	57

Fonte: Editais do Diário Oficial de Campo Grande – MS

* Anos em que o resultado do processo seletivo foi publicado em lista única para profissionais da educação infantil e do ensino fundamental

Em geral, os processos seletivos se assemelham na exigência de o profissional possuir vínculo estável e três anos de experiência na docência. Em outros aspectos se diferenciaram como na definição das atribuições e responsabilidades do profissional com relação à formação exigida para o exercício da função e às etapas do processo de seleção.

Os primeiros processos seletivos – ambos os de 2012 e o de 2013 – apenas mencionavam de forma generalizada a responsabilidade que seria assumida pelo profissional, como mostra o trecho abaixo do processo seletivo de 2013:

1.2 O profissional da educação do grupo do magistério, designado para a função de Coordenador Pedagógico, se responsabiliza, com a direção escolar, pela organização, articulação e operacionalização dos procedimentos didático-pedagógicos, bem como do Projeto Político Pedagógico da unidade. (CAMPO GRANDE, 2013, p. 3)

Os processos que ocorreram posteriormente trouxeram os decretos que definiram as atribuições do coordenador pedagógico vigentes à época. Tais atribuições foram inicialmente publicadas em 2012 e republicadas com alterações em 2014 e 2017⁴⁴.

Outra modificação constante nos processos seletivos se deve à definição do setor responsável por acompanhar e orientar o trabalho do coordenador pedagógico, sendo que em janeiro de 2012 esse trabalho foi incumbido à Superintendência de Gestão e Políticas Públicas. Em março do mesmo ano já há modificação na nomenclatura para Superintendência de Gestão e Políticas Educacionais. Um setor mais específico foi designado para a função em 2013, o Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola, setor parte da Superintendência de Gestão, Normas e Relações comunitárias. Em 2014 é retomada a definição do primeiro processo de seleção, e em 2016 surge a referência ao Núcleo de Gestão da Educação Básica, integrante da Superintendência de Políticas Educacionais. Nos processos seletivos de 2017 e 2018 não há referência a qual setores e chefias seriam responsáveis por acompanhar e/ ou orientar os profissionais da coordenação pedagógica.

No que se refere às etapas dos processos de seleção, percebe-se uma progressão na exigência de especialização e conhecimento da função visto que nos processos de 2012 e 2013, além da análise curricular e da entrevista, havia uma prova prática e teórica que de acordo com um dos profissionais entrevistados resumia-se em “dar uma aula para os avaliadores” acompanhado do plano de aula. Em 2014, 2016 e 2017 uma das etapas consistia em análise do caderno de planejamento do professor. Já em 2018, a análise final se baseou em análise de um Plano de Ação Pedagógica. Esse documento consiste em um instrumento bastante específico da coordenação pedagógica, e é bastante raro que os professores em exercício da docência tenham acesso ou conhecimento de tal.

Outro ponto de variação consiste na especificidade da etapa de ensino em que o coordenador pedagógico atua. Nos processos seletivos de 2012 e 2013 não havia nenhum tipo de separação no processo seletivo entre educação infantil e séries iniciais,

⁴⁴ O Decreto em que constam as atribuições da função de coordenador pedagógico, n. 11.716, de 5 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da rede municipal de ensino e dá outras providências, está disponível no Anexo I

mesmo assim no processo de 2012 foram publicadas listas separadas para cada uma das etapas. O processo de 2014 especifica-se por ser o único a realizar seleções separadas para cada uma das etapas. Já os processos seguintes trouxeram exigências específicas para a candidatura a cada uma das etapas em um mesmo processo seletivo.

Ainda nessa análise comparativa entre os editais, cabe citar a questão da avaliação do trabalho do coordenador pedagógico. Desde 2012 até 2016 é mencionado que “O desempenho profissional do coordenador pedagógico designado será avaliado por meio de relatórios anuais e indicadores de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de apurar-lhe o exercício da profissão” (CAMPO GRANDE, 2016, p. 9). E, a partir do edital de 2014 consta como um dos itens previstos nas prerrogativas para a revogação da convocação em caso de “inaptidão para o desempenho da função, comprovada com exposição de motivos pela direção do centro de educação infantil, com base em relatórios de acompanhamento de desempenho e com parecer do conselho escolar” (CAMPO GRANDE, 2014, p. 5). Ressalta-se, nesse caso, que EMEIs não possuem conselho escolar, o que deixa os pareceres e relatórios todos sob responsabilidade do diretor. As questões relacionadas a essa relação ainda serão abordadas brevemente no decorrer desse capítulo.

Por fim, outra singularidade dos processos refere-se à formação do profissional selecionado. No primeiro deles era especificada somente a exigência da especialização em coordenação pedagógica ou outro curso que qualificasse para tal, sem menção sobre a formação inicial. Já no seguinte é mencionada a exigência de graduação em pedagogia além da especialização. Nos processos de 2013 e 2016, além da graduação em pedagogia, é aberta a prerrogativa para outras licenciaturas, ambos com necessidade de especialização em coordenação pedagógica. Questiona-se, nesse cenário, qual o entendimento das especificidades da prática docente teria um coordenador sem a formação inicial específica para esta etapa.

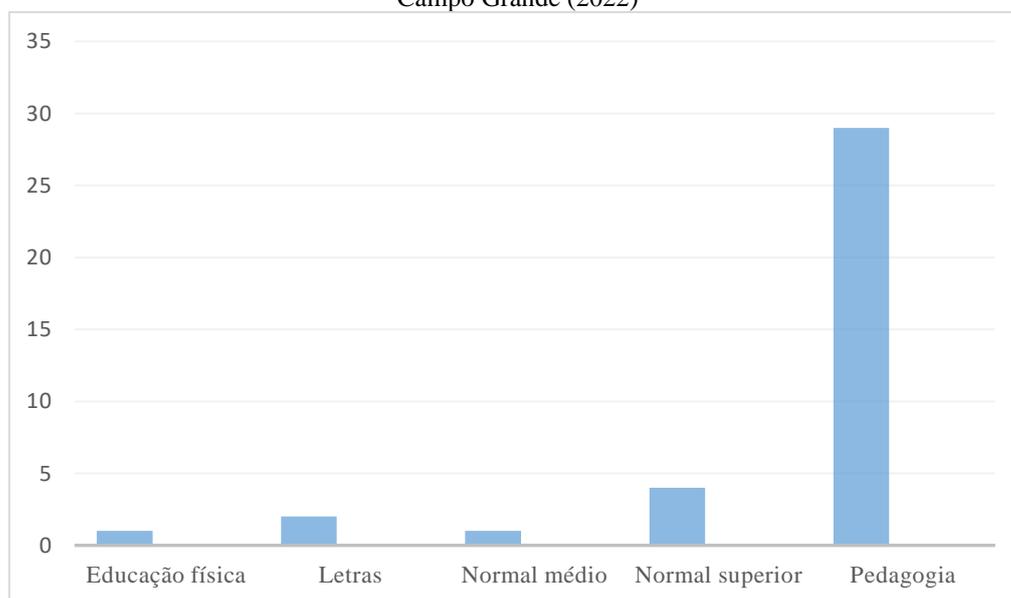
Já nos anos de 2014 e 2017 as possibilidades de aplicação para a vaga são para candidatos formados em pedagogia com ênfase em educação infantil e especialização em coordenação pedagógica ou com graduação em pedagogia com especialização em educação infantil e é incluído ainda os portadores de diploma de normal superior com ênfase em educação infantil e especialização em coordenação pedagógica. No último processo, em 2018 já não havia menção ao profissional com normal superior. Considerando que no município de Campo Grande houve um processo de adequação na formação dos docentes efetivos que não possuíam a licenciatura específica em sua área

de atuação, é intrigante pensar por quais motivos haveriam de incluir a formação em Normal Médio nos processos de coordenação pedagógica. O caminho esperado para os processos seletivos seria o de valorização da formação do profissional da coordenação, tanto para sua contratação/designação quando para o exercício de sua função. Afinal,

É fundamental destacar a importância da qualificação para o exercício do cargo, compreendendo formação inicial e continuada de coordenadores pedagógicos, (...) situação que nem sempre vem sendo observada, especialmente no contexto das redes e municipais de ensino, regidas muitas vezes pelos engendramentos políticos, cujos critérios baseiam-se em interesses dos grupos detentores do poder. (SANTIAGO; MACIEL; ARAÚJO, 2017, p. 75)

Com tantas alterações no perfil profissional almejado nos processos de seleção, segue abaixo panorama da formação inicial dos profissionais que responderam ao questionário. Com grande predomínio da formação inicial em pedagogia, existem profissionais oriundos de outras formações, inclusive 1 (um) com formação inicial em Normal Médio⁴⁵.

Gráfico 1 - Formação inicial dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)



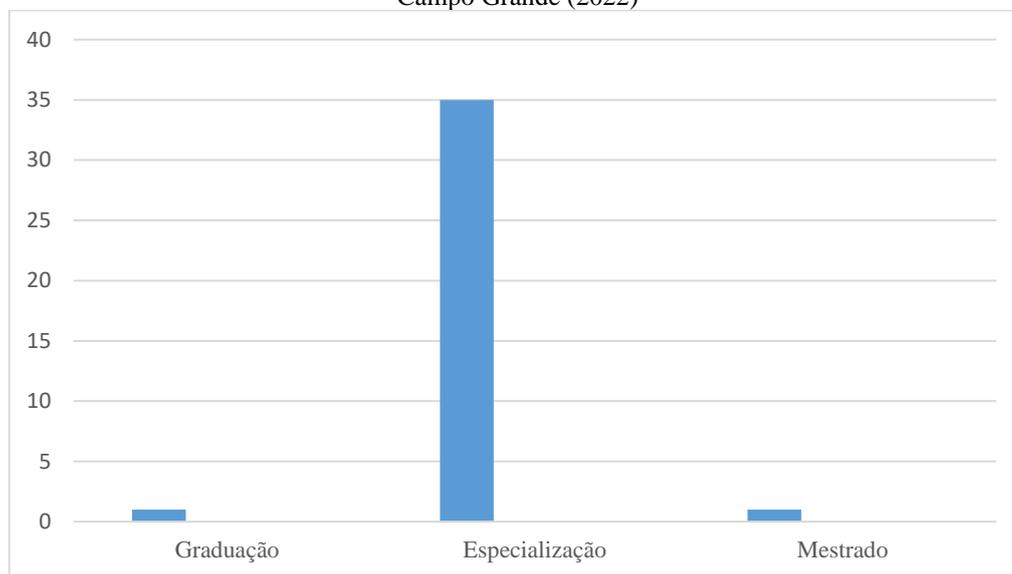
Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à formação continuada, percebe-se grande predominância de profissionais com especialização, porém uma resposta consta como formação em nível

⁴⁵ A mesma participante da pesquisa afirmou em pergunta subsequente que possui formação em nível de especialização.

de graduação apenas. Esta resposta refere-se a um profissional contratado como apoio pedagógico.

Gráfico 2 - Formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)



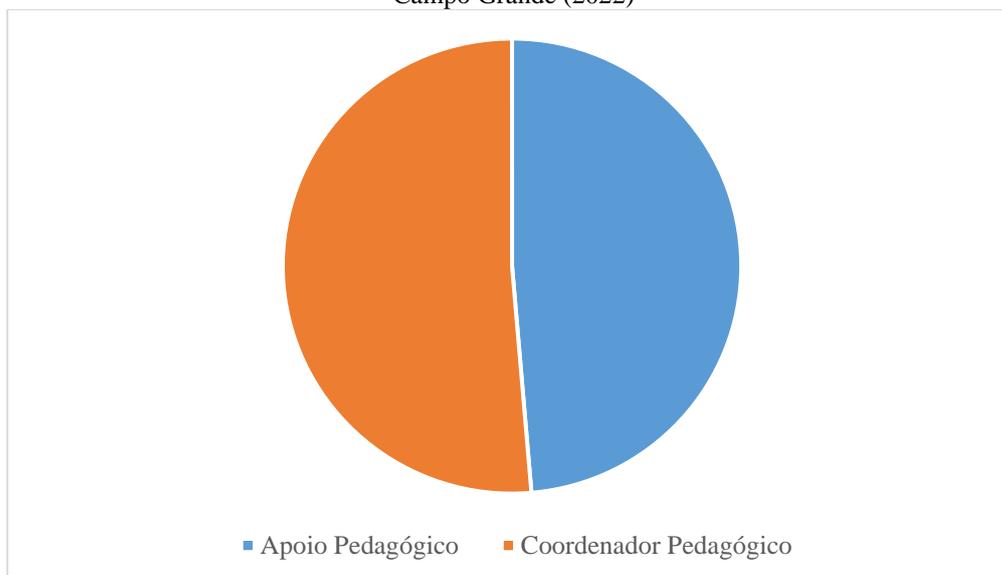
Fonte: Elaborado pela autora

A situação dos apoios pedagógicos é outra característica bastante peculiar das EMEIs da rede municipal de Campo Grande. A diferença entre coordenadores pedagógicos e apoios pedagógicos se dá única e exclusivamente pela forma de provimento do cargo e pela carga horária de contratação. Enquanto o coordenador deve ser aprovado em processo seletivo interno com a exigência de fazer parte do quadro efetivo de professores e atuar 40 horas semanais na instituição. O apoio é nomeado para a função com contratos temporários semestrais e carga horária de contratação variável. Alguns professores efetivos que ainda não passaram pelo processo seletivo assumem a função de apoio pedagógico e podem atuar por 40 horas semanais também.

Como não há processo de seleção para apoio pedagógico, além da possibilidade de contratação de professores externos, também não há controle em relação ao nível de formação (como vimos acima no gráfico 2), ou mesmo em relação à necessidade de experiência na docência da educação infantil. A contratação desses apoios pode se dar por meio de indicações técnicas⁴⁶, por indicação dos gestores das unidades escolares ou mesmo por indicação política. No gráfico abaixo é possível observar a relação quantitativa entre coordenadores pedagógicos e apoios pedagógicos:

⁴⁶ Os técnicos de diferentes setores da Secretaria podem indicar ou sugerir os profissionais que se destacam durante as observações feitas diretamente nas instituições.

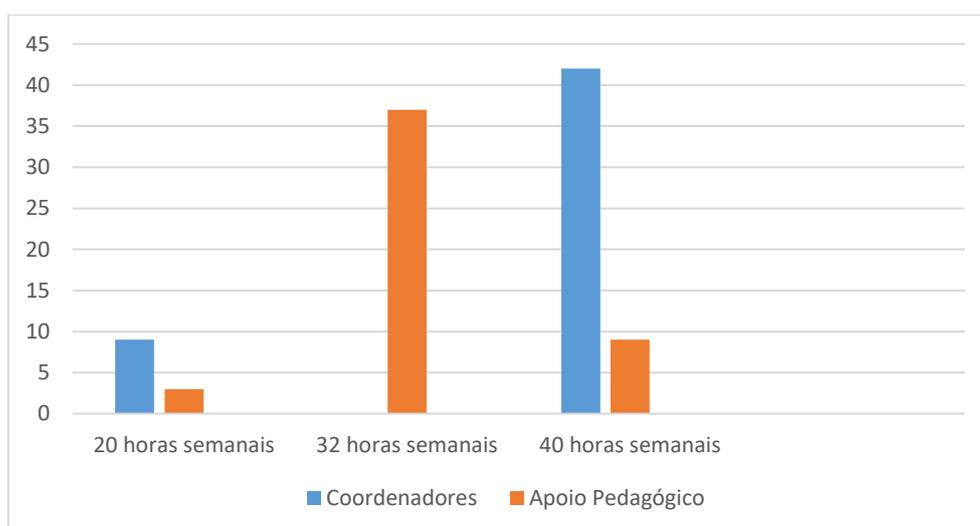
Gráfico 3 - Relação entre coordenadores e apoios pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)



Fonte: Elaborado pela autora

A carga horária de contratação desses profissionais varia, principalmente, para apoios pedagógicos, em vista do regime de contratação⁴⁷. Em geral, as contratações são feitas por 20, 32 ou 40 horas na função. Com base nas informações recebidas pelo setor responsável da SEMED, o gráfico abaixo evidencia a diferença entre as cargas horárias de trabalho de coordenadores e apoios:

Gráfico 4 – Carga horária de trabalho dos coordenadores e apoios pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)



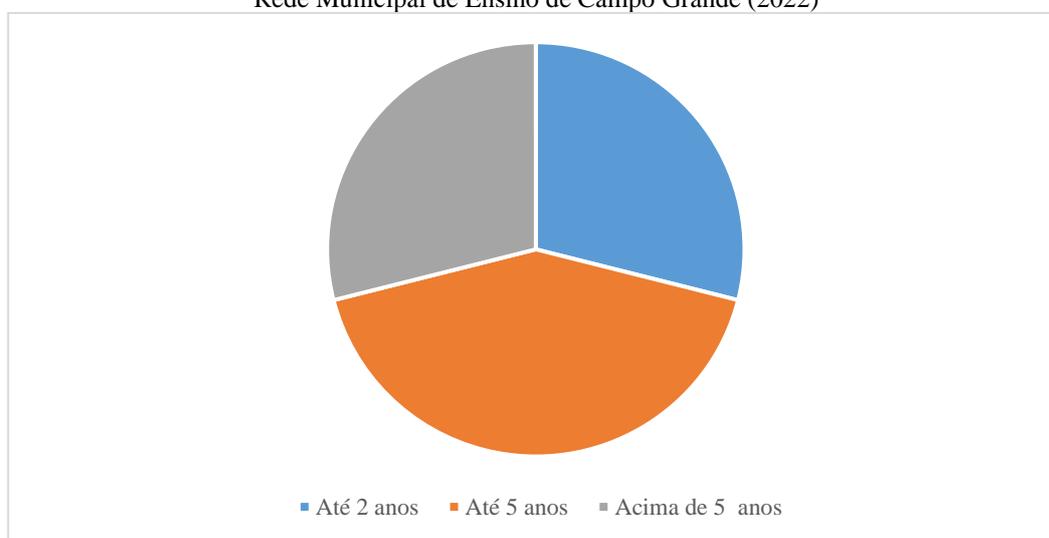
Fonte: Respostas dos questionários

⁴⁷ Professores sem vínculo efetivo não podem ter contratos maiores que 32 horas.

Existem discussões internas sobre a realização de concurso público para provimento de cargo específico desta função. Esse assunto é defendido e contestado há alguns anos na administração municipal, sendo pauta de diversas reuniões do sindicato representativo com a gestão municipal⁴⁸.

Outra questão relevante no cenário da gestão pedagógica das EMEIs refere-se à rotatividade dos profissionais no exercício da função e até mesmo entre as instituições, as respostas mostraram que grande parte dos participantes da pesquisa estão na função há menos de 5 anos – aproximadamente 71%, conforme apresentado abaixo:

Gráfico 5 - Tempo de exercício na função de coordenação dos coordenadores e apoios pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2022)



Fonte: Elaborado pela autora

Essa é uma questão sensível, pois, em geral, sem a permanência, a evolução da função na prática da escola estará sempre recomeçando junto com os novos profissionais a chegar. Os conhecimentos específicos da função, as estratégias para a solução de conflitos e de superação de desafios, as habilidades para lidar com professores, crianças, gestores, secretaria, famílias, comunidade escolar, entre outros, são construídos no fazer

⁴⁸ Em busca no site da ACP (Sindicato Campo-grandense dos profissionais da educação pública, foram encontradas notícias de reuniões da diretoria com a Secretaria Municipal de Educação que relatam a cobrança de um posicionamento da SEMED sobre a realização de concurso para o cargo nos anos de 2018 e 2019. Conforme links abaixo:

<http://www.acpms.com.br/acp-cobra-da-sem-ed-solucoes-para-as-demandas-da-educacao-publica/>

<http://www.acpms.com.br/em-reuniao-com-sem-ed-acp-cobra-pautas-de-interesse-da-categoria/>

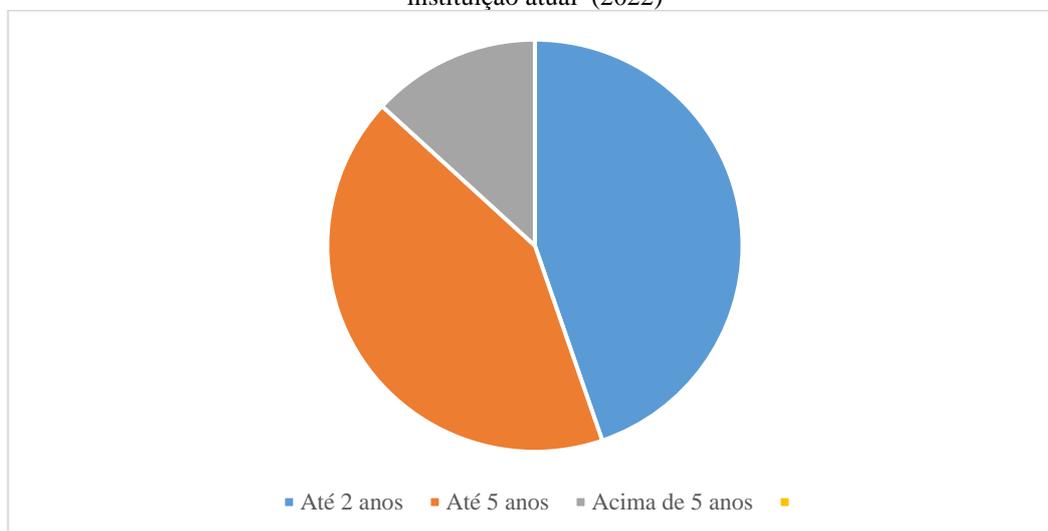
<http://www.acpms.com.br/acp-repassa-informes-sobre-reunioes-com-representantes-das-redes-estadual-e-municipal-de-ensino/>

Nenhuma posição concreta foi dada por parte da secretaria que relata estar estudando a viabilidade do certame de acordo com a legislação.

da coordenação aliados às formações e estudos, assim como na própria docência. Além disso, a grande taxa de rotatividade pode ser sinal da falta de incentivo e de condições de trabalho dadas ao profissional que não vê sentido em permanecer na função e prefere retornar ao cargo de origem.

A alternância não se nota apenas entre funções de docência e gestão pedagógica, mas também entre as instituições, ocorre por interesse e solicitação do próprio profissional, por decisão da Secretaria de Educação ou do gestor da unidade escolar. Fato é que a permanência na mesma instituição ocorre na minoria das situações, como apresentado no gráfico:

Gráfico 6 - Tempo de atuação dos coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande na instituição atual (2022)



Fonte: Elaborado pela autora

O remanejamento entre instituições também pode ser solicitado tanto pelo profissional, como pela chefia imediata – diretor da EMEI – ou pela Secretaria de Educação. Neste contexto, das 38 respostas ao questionário, 47% dos profissionais já trocou de instituição desde que assumiu a função na coordenação. Além disso, o índice apresentado de 45% de profissionais que atuam há apenas 2 anos ou menos na atual instituição é um percentual bastante significativo no que se refere a sua continuidade e a (não) permanência na EMEI. É uma questão pertinente a ser abordada em próximas pesquisas.

Algumas situações podem justificar as trocas ou desistências de profissionais e entre instituições. Entre elas pode-se elencar a falta de gratificação ou adicional

remuneratório para os profissionais que continuam recebendo o mesmo salário de professor enquanto acumulam diversas funções e responsabilidades. Existe também a perda do direito às “horas de planejamento”, pois, é claro, não estão em sala para planejar. Porém, em várias entrevistas surgiu o relato de falta de tempo, condições para estudo e autoformação dentro da instituição. Ademais, existem as particularidades da relação entre diretor e coordenador, como outra questão bastante levantada nas entrevistas. E, sendo o diretor designado como responsável pelas avaliações e relatórios de desempenho, a falta de entendimento entre estes pode se tornar outro motivo para o remanejamento ou revogação da designação do profissional.

As informações apontadas até agora parecem relevantes para perceber o perfil do profissional que recebe a responsabilidade de organizar e mediar o processo de formação continuada das instituições de educação infantil. Além disso, as questões relacionadas à seleção e à contratação dos servidores pode desvelar intenções e pretensões da administração municipal para com o trabalho deste profissional.

3.2. A formação continuada na EMEI: organizações, estratégias e desafios do trabalho do coordenador pedagógico

- a) Políticas e programas de formação continuada: o trabalho de mediação do coordenador

Na elaboração do questionário algumas demandas foram pensadas no intuito de compreender de que forma as políticas – se é que existem – e os programas de formação da Rede Municipal interferem e modificam o trabalho dos coordenadores, além disso foi questionada também a participação desses profissionais nos referidos programas. Entende-se a importância de esclarecimento destas particularidades visto que a formação continuada do professor é realizada tanto dentro da instituição de ensino como por meio de ações diretas da secretaria. Mesmo que sejam momentos distintos, entende-se que a continuidade entre esses momentos é valiosa para os processos de formação.

No que se refere a esse tópico, as respostas mostraram que grande parte dos coordenadores pedagógicos entendem não serem incluídos nesses momentos ou que sua participação é fundamentalmente burocrática. O programa de formação continuada da

SEMED, nomeado de “Reflexões Pedagógicas”⁴⁹, não inclui a presença ou o envolvimento dos coordenadores em suas etapas, seja como cursistas, seja no processo de escolha de temas.

A maioria das respostas demonstra que a participação do coordenador nesse processo se resume a divulgar, acompanhar as inscrições dos professores e conversar com eles após a referida formação para se informar, trocar experiências e ter acesso aos materiais oferecidos. Algumas respostas à demonstram essa condição:

Quadro 1 – Respostas da questão 20

“Minha função é acompanhar se todos os professores realizam a formação, quais temas cada professor escolhe e qual a importância deste tema para a realidade da nossa EMEI.” (Coordenador 2)
“Eu como coordenadora estimo as professoras a importância de participar desses encontros” (Coordenador 3)
“A rede disponibiliza formação para os professores, não com tanta frequência que deveria e o coordenador não tem acesso ao que está sendo feito, não participa por interação, principalmente em momentos que fizeram online.” (Coordenador 6)
“Sempre busco participar e interagir nestes momentos de troca de experiências.” (Coordenador 29)
“Acontecem em momentos organizados fora da escola, minha participação nelas é de ampliar a divulgação” (Coordenador 7)
“Sempre após as formações fora, conversamos sobre a temática, sobre a aplicabilidade do que foi visto para o fazer pedagógico” (Coordenador 10)
“Logo após as formações, no horário de PL, conversamos sobre como foi o encontro e trocamos ideias e melhorias para o nosso cotidiano ou que já estamos realizando” (Coordenador 18)
“Analisando junto aos mesmos os temas abordados.” (Coordenador 20)
“Além de querer muito participar, ajudo na divulgação e motivação dos professores na instituição.” (Coordenador 23)
“Incentivando e mobilizando a equipe a participar quando necessário e possível.” (Coordenador 35)
“Sim. Procuro acompanhar e incentivar a participação dos profissionais em outros momentos organizados fora da escola.” (Coordenador 37)

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas demonstram o interesse e a tentativa de alguns coordenadores em fazer parte também destes momentos de formação continuada, mesmo que informalmente ou nos horários de trabalho pedagógico acompanhado. Sua ação geralmente restringe-se na mobilização e valorização desse momento incentivando a participação e o engajamento

⁴⁹ O programa formativo “Reflexões pedagógicas” consiste nas formações de professores que acontecem por realização da Secretaria Municipal de Educação. O programa será detalhado no item 3.2.

dos professores. É importante afirmar que alguns participantes afirmaram não ter função nenhuma nos momentos de formação continuada dos professores fora da instituição.

Apesar de algumas solicitações e manifestações de interesse por parte dos coordenadores, a dinâmica das formações da Secretaria ocorrem aparte do cotidiano da instituição. Afinal, alguns coordenadores relataram nas entrevistas: *“Já falei com a minha técnica que podíamos ter acesso aos materiais e às pautas”* (Entrevistado 2) e *“Poderiam enviar um questionário perguntando sobre as necessidades de estudo dos professores”* (Entrevistado 7). Outros afirmaram que a falta de comunicação entre SEMED e EMEIs prejudica a efetividade das formações: *“Não tem concordância entre a prática da EMEI e os temas das formações”* (Entrevistado 4).

Certamente, existem opiniões positivas sobre o programa: *“Cubro muito das professoras, pego os textos que elas recebem e peço devolutiva. Os professores relatam que os estudos têm continuidade na EMEI.”* (Entrevistado 5). Nesse caminho, infere-se que o sucesso do programa formativo da secretaria recai como mais uma ação solitária do coordenador, mesmo que este não tenha sido consultado, instruído ou orientado para tal situação. Com isso, a participação do professor em cursos apartados de sua realidade, permite a reflexão de que

A educação foi cedendo o seu lugar a aprendizagem ao longo da vida, a aquisição de competências e de habilidades tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são geralmente expressos através de lemas apresentados em estilo épico, consensual ou, mesmo, sem alternativa racional, e quase sempre com intuítos de justificação. (LIMA, 2012, p. 17)

A dicotomização entre formação na instituição e fora dela não pode ser tratada como exclusividade do município de Campo Grande, visto que programas nacionais também apresentam essa característica. Como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Criado em 2013⁵⁰, somente incluiu os coordenadores pedagógicos nas formações de 2016, como menciona o Documento Orientador⁵¹ (BRASIL, 2016, p. 7):

A extensão da formação aos coordenadores pedagógicos responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função

⁵⁰ Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais

⁵¹ O documento é intitulado “PNAIC em Ação 2016 - Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016” e esclarece, a partir de 13 tópicos, as orientações e referências de trabalho para o programa.

desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento.

Sem estabelecer julgamento sobre a validade e a contribuição deste programa, o questionamento aqui refere-se apenas à falta de envolvimento do coordenador pedagógico em suas ações e formações. Tendo em vista que o PNAIC apresentava como seu primeiro eixo de ação a formação continuada de professores seria coerente o profissional que acompanha e conduz esse trabalho na escola participar das formações.

Já em 2021, o programa MS Alfabetiza, em regime de cooperação com a Secretaria Estadual de Educação - SED, iniciou atividades de formação para professores da pré-escola. Com a grande maioria das ações em formato remoto via plataforma *moodle*, algumas das ações prescindiam de relatórios e atividades de registro da prática do professor. As formações presenciais foram realizadas pelos coordenadores de cada unidade – separando educação infantil e ensino fundamental - abordando os temas e materiais fornecidos pelos formadores do projeto, conforme relato registrado em entrevista: *“Foram três módulos de estudo para os Grupo 5, enviaram um roteiro de estudo e o material com texto, atividade e vídeo pra assistir presencialmente na instituição, pela plataforma. O material até que é bom, mas não temos tempo de estudar na EMEI.”* (Entrevistado 2)

Em comum, o Pacto e o programa têm o “aproveitamento” das ações para a educação infantil. Ambos com o foco na alfabetização das séries iniciais do fundamental, incluíram os professores da educação infantil nas formações, porém sem acesso aos materiais didáticos, apoio a impressões, e direito a bolsas (no caso do Pacto).

Em 2022, a secretaria municipal de educação de Campo Grande passou a incluir os professores da educação infantil na formação continuada do Programa Tempo de Aprender. De acordo com relatos de um coordenador, o professor foi notificado para realizar a inscrição e o coordenador foi avisado dos prazos de tarefas e demandas que precisavam ser cumpridas. Houveram também formações presenciais aos coordenadores para que pudessem ser orientados sobre as metodologias definidas.

Neste contexto, tanto coordenadores como professores percebem-se como espectadores ou intrusos nas formações direcionadas, em geral, ao ensino fundamental. Além disso, “fica claro nesse posicionamento que a relação teoria e prática não faz mais sentido em tempos do efêmero e da rapidez das transformações do conhecimento. É claro que essa abordagem tem profundas relações políticas.” (JACOMELI, 2008, p. 170).

Tendo em vista que são “convidados” a participar e cumprir tarefas de cursos que não são direcionados à sua etapa de atuação, não receberão os materiais didáticos ou os recursos de apoio.

b) Organização individual e regulamentação administrativa da função: formas de trabalho do coordenador pedagógico

Em seguida da instituição da função da coordenação pedagógica em 2011, sua presença nas EMElS de Campo Grande foi assegurada em 2016 em vista das estratégias do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025). Nesse interregno, o foco de sua atuação se altera com o tempo, mudanças percebidas nas atribuições da função e nas demandas da secretaria repassadas ao profissional.

Tarefas que vão desde a organização das rotinas de sala, as orientações sobre elaboração do planejamento, formas de registro e de avaliação do desenvolvimento da aprendizagem, passando pela garantia da execução dos planos anuais e referenciais curriculares até a condução dos diversos momentos formativos, elaboração do projeto político pedagógico, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica. Ainda há a relação entre pais e instituição, o registro de informações de saúde e frequência das crianças, a condução do conselho de classe, a elaboração de projetos institucionais, o atendimento às demandas da secretaria, a organização de festas e apresentações culturais, entre outros afazeres que fazem parte da rotina da equipe pedagógica.

Atualmente, com foco na formação continuada dos professores, o desafio se encontra em equilibrar as diferentes atribuições sem preterir nenhuma delas. No questionário aplicado na pesquisa, ao questionar os profissionais se tiveram acesso ou foram informados de suas atribuições ao assumir a função, apenas 1 (um) respondeu negativamente. O restante das respostas demonstrou que tal informação foi repassada pela direção, pelo setor responsável da Secretaria e até encontrado em documentos como Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Diário Oficial, houve ainda quem recebeu de colegas de função.

Em um ponto do questionário – referente à organização do trabalho do coordenador com vistas à garantia do processo de formação continuada – ficou nítida a demanda excessiva de tarefas sobre o profissional, além da necessidade de organizar e priorizar as situações para garantia do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de

Ação⁵² do coordenador. No quadro abaixo foram elencadas algumas respostas nesse sentido:

Quadro 2 – Respostas da questão 17 – n. 1

“Trabalho fora do horário de trabalho (levo trabalho pra casa) e muitas vezes coloco o profissional na frente do pessoal (sobrecarrego-me com os afazeres). Costumo estudar e realizar demandas mais burocráticas em casa, para tentar estar mais disponível à equipe, às crianças e aos familiares das crianças.” (Coordenador 36)
“Exige bastante organização para não deixar passar, mas como entrego material para leitura com antecedência já deixo a data marcada para discussão. Como a unidade é pequena, os professores também tem liberdade de fazer questionamentos sempre que necessário e consigo atender a todos.” (Coordenador 26)
“As demandas são uma realidade, que com o tempo, aprendemos a pontuar o que é mais importante. Então tenho sempre o foco nas formações, tento sempre priorizar esses momentos, são eles que fazem toda a diferença no trabalho de toda a equipe” (Coordenador 22)
“Para não deixar de lado ao processo de formação continuada de professores tentamos sempre planejar antecipadamente todas as ações do semestre, montando cronogramas de estudo e tentamos seguir rigorosamente.” (Coordenador 7)
“Tento me organizar com um cronograma de prioridades durante a semana, deixando um tempo específico para cada demanda, inclusive para estudos que vão ajudar neste processo pedagógico.” (Coordenador 2)
“Embora seja difícil, sempre solicito momentos de estudo e exclusividade para pensar e preparar tais ações, assim tento sempre aproveitar os momentos do PL dos docentes.” (Coordenador 28)
“Não é uma tarefa fácil, é necessário manter o foco diante das adversidades na rotina da educação infantil, e tentar colocar o cronograma da coordenação em prática.” (Coordenador 17)
“Para que isso aconteça, a parceria entre direção e coordenação é essencial. Outro aspecto é ter uma rotina bem estabelecida.” (Coordenador 27)
“Sigo o cronograma de atividades do coordenador, no caso o plano de ação elaborado no início do ano.” (Coordenador 12)
“Planejamento da minha rotina para não se perder esse momento tão importante” (Coordenador 33)
“Estabelecendo prioridade e muitas vezes fazendo coisas em casa.” (Coordenador 18)
“Predefinir atendimento e acompanhamento por meio de planilha.” (Coordenador 19)
“Trabalho muito trabalho. Parceria entre gestão e coordenação” (Coordenador 32)
“Organizo minha rotina com cronograma das ações” (Coordenador 23)
“Procuro cumprir meu plano de ação” (Coordenador 15)

Fonte: Elaborado pela autora

⁵² Documento utilizado na rede municipal como referencial de trabalho anual do coordenador. No início do ano letivo o próprio coordenador deve definir, descrever, organizar e periodizar suas ações. Esse documento é feito com orientação do setor responsável na SEMED e com aprovação da gestão da unidade.

As respostas mostram que a parceria entre coordenação e gestão (direção) é fundamental para o sucesso desse processo. Da mesma forma, a falha de cooperação nessa dupla, dificulta – quando não impossibilita – o exercício da função formadora do coordenador. Um dos entrevistados relatou dificuldade em efetivar os momentos de estudo dos professores pois “*A diretora está sempre ausente em compromissos e reuniões, sobra tudo para o coordenador*” (Entrevistado 5). Em outra entrevista, o coordenador relatou que “*quando cheguei na coordenação a diretora disse que eu teria ‘Carta Branca’ para trabalhar no pedagógico da EMEI, mas percebi que essa autonomia era uma forma de ela passar toda a responsabilidade para mim sem ter que se preocupar*” (Entrevistado 3). Fato é que o trabalho do diretor e do coordenador está intrinsecamente conectado. A omissão de um afeta severamente a atuação do outro, e vice-versa. É necessária parceria e colaboração nessa dualidade, de modo que

O sucesso dessa parceria, contudo, se relaciona à efetivação de melhorias contínuas nos processos de gestão, além da criação de condições dignas de trabalho, de modo a tornar possível a melhoria e ampliação dos processos educacionais, visando a formação de cidadãos críticos, conscientes, emancipados, responsáveis e capazes no concernente ao exercício pleno de sua cidadania. (MOREIRA; MOREIRA, 2017, p. 252)

Em entrevistas, coordenadores relataram um processo dinâmico de diálogo com a direção, principalmente, na definição de temas abordados nas formações: “*A diretora é muito parceira, nós conversamos e decidimos juntas o que vamos abordar nas formações*” (Entrevistado 1) e que são, posteriormente, organizados em registro para devolutiva à chefia imediata. O ponto em comum de algumas entrevistas referiu-se à nebulosidade das atribuições de cada função até a ouvirem dos diretores que “*você cuida do pedagógico e eu cuido do resto*” (Entrevistados 2, 3 e 6). Afinal, o que não é pedagógico em uma instituição de educação infantil?

De mais a mais, o coordenador assume algumas tarefas burocráticas e preenchedoras de papel. Com as variadas demandas cotidianas de uma instituição de ensino, “*À finalidade de participar da formação do ser social outras foram se impondo à escola face a força determinante da materialidade que estrutura a vida econômica, na qual se assenta a sociedade*” (RUSSO, 2007 p. 4). Sendo assim, é também atribuição do profissional da coordenação organizar o trabalho pedagógico para que não perca sua principal função.

Relatos dos entrevistados afirmam que a organização, a sistematização e o registro do trabalho são imprescindíveis para que os imprevistos da rotina da instituição não se sobreponham às ações formativas. Para isso, Monteiro e Fernandes (2017, p. 55-56) afirmam que

[...] os coordenadores pedagógicos devem rever e compreender as diversas dimensões que estruturam a prática pedagógica e sua articulação com as concepções de ensino, de aprendizagem e com os próprios processos dos diversos saberes com as suas metodologias específicas, seu planejamento e sua avaliação. É neste contexto que o trabalho pedagógico precisa ser organizado e rearticulado, para que seja materializado na aprendizagem e na permanência dos alunos, reafirmando o direito à educação e o acesso à qualidade social do ensino.

Por outro lado, em resposta à mesma pergunta, alguns profissionais manifestaram dificuldade de organização do processo formativo e adoção de estratégias pontuais para cumprimento das demandas, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Respostas da questão 17 – n. 2

“Estratégias como encaminhamentos de e-mail, compartilhamento de orientações online, sugestões. Cópias de materiais no planejamento e sempre disponibilizar acesso fácil de materiais orientativos.” (Coordenador 6)
“Envio textos para leituras e estudos” (Coordenador 5)
“Sempre conversar com professores para saber das suas ansiedade e dificuldades que estão tendo para preparar uma formação que vem ao encontro das suas dúvidas.” (Coordenador 25)
“Faço quinzenalmente, as orientações por escrito no caderno de planejamento e na outra semana oriento pessoalmente no horário do PL na escola.” (Coordenador 1)
“Não tenho estratégia, priorizo as datas dedicadas a ela e ouço a necessidade do grupo diariamente.” (Coordenador 9)
“Procuró ficar atenta as necessidades dos professores e não deixar de orientar no momento do PL.” (Coordenador 16)
“Sempre buscando leituras e orientações das técnicas para mediar as dificuldades diárias.” (Coordenador 34)
“Adotando uma semana somente para isso, realizando cronogramas com as datas estipuladas.” (Coordenador 28)
“Organizo atendimento individual aos professores, pesquisa de textos e livros para Profs.” (Coordenador 10)
“Tento organizar estudos mensais, além das formações continuadas” (Coordenador 2)
“Acompanhamos os planejamentos dos professores.” (Coordenador 4)
“Entregando textos para leitura e reflexão” (Coordenador 11)
“Envio textos para leituras e estudos” (Coordenador 5)
“Procuró sempre estar presente.” (Coordenador 24)

Fonte: Elaborado pela autora

Isto posto, na busca de informações mais específicas, as entrevistas revelaram dificuldades recorrentes e persistentes no cotidiano da instituição de educação infantil. Situações como falta de funcionários em sala (professores e assistentes) e até fora dela (cozinheiros e auxiliares de manutenção) repetidamente fizeram com que o coordenador se ausentasse de suas funções para limpar, cozinhar ou ficar em sala para garantir as horas/atividade do professor (Entrevistado 4). Assim, os momentos determinados no calendário para formações foram cumpridos, mas pouco ou nada se fez além disso.

Além das definições do trabalho do coordenador – suas atribuições e seu Plano de Ação Pedagógica – existem as orientações e acompanhamentos realizados pelas equipes técnicas da SEMED. Os setores da Secretaria e suas atuações se modificam com a mesma frequência com que mudam as funções do coordenador na EMEI – “ao sabor do vento”.

Até o ano de 2020 o acompanhamento era realizado por um setor chamado Gerência de Educação Infantil – GEINF⁵³. O setor era responsável por qualquer assunto que se referisse à educação infantil – desde prática pedagógica, acompanhamento de coordenadores, denúncias e ocorrências da gestão, além de reclamações da comunidade escolar. Atualmente, esse trabalho é realizado pela equipe da COOPED – Coordenação Pedagógica. Esse setor que faz parte da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais – SUPED – é responsável por subsidiar o trabalho de coordenadores e de apoios pedagógicos. Seu trabalho se divide entre 6 técnicas que atendem as 106 EMEIs e seus 120 profissionais.

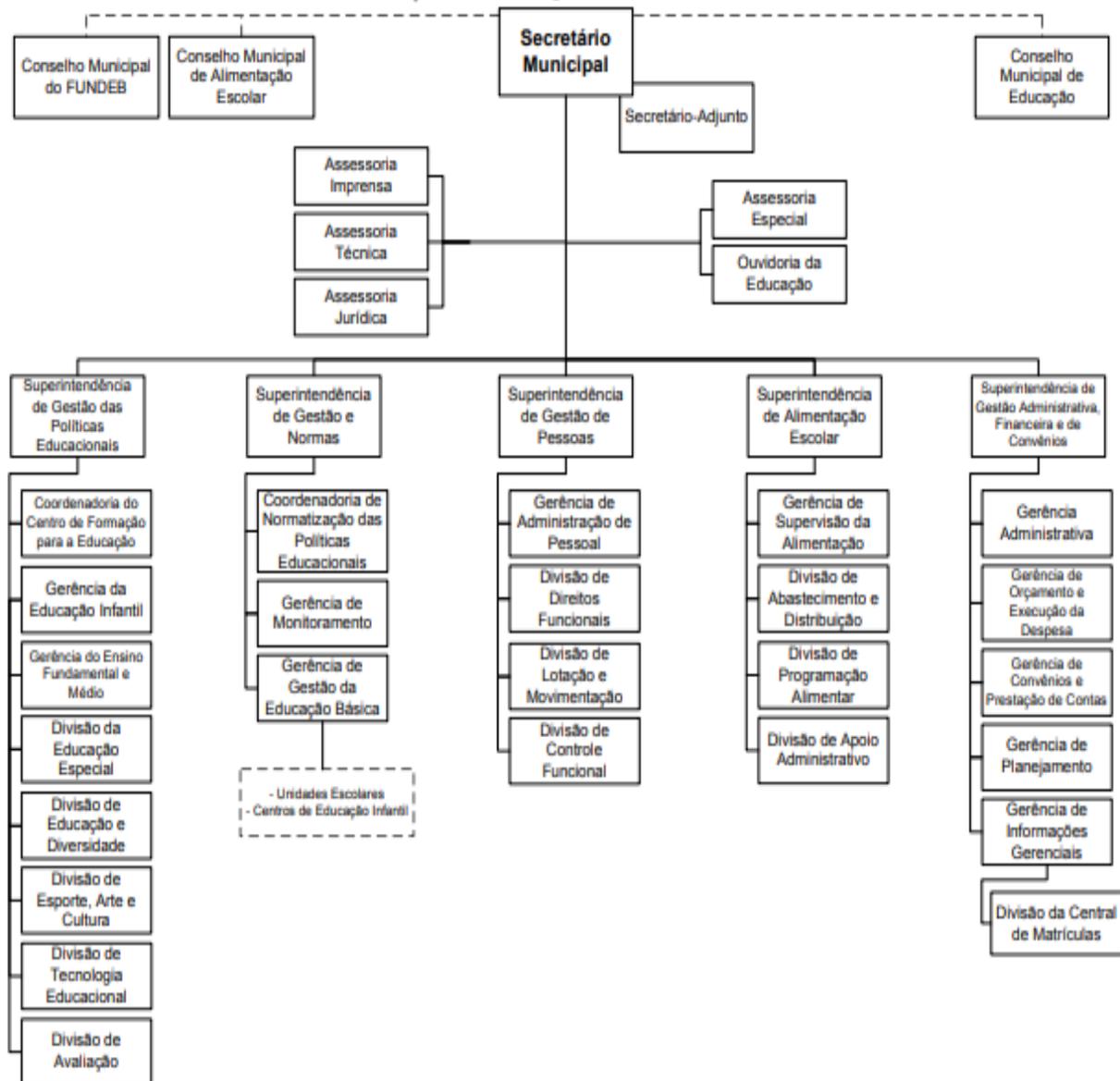
Por ter sido criada em 2020, a COOPED ainda não aparecia no organograma da SEMED de 2017⁵⁴. Porém, continuou sem constar na estrutura da secretaria dentro do organograma da Secretaria Municipal de Educação republicado em 2022⁵⁵, conforme pode ser observado nas figuras abaixo:

⁵³ Essa nomenclatura foi modificada ao longo do tempo, já houveram nomes como “Coordenadoria de Educação Infantil” – COEI” “Núcleo de Educação Infantil” – NUI.

⁵⁴ Decreto n. 13.062, de 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a competência e aprova a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dá outras providências.

⁵⁵ Decreto 15.188, de 1º de abril de 2022. Altera dispositivos ao Decreto n. 13.062, de 18 de janeiro de 2017, que “Dispõe sobre a competência e aprova a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)”, e dá outras providências.

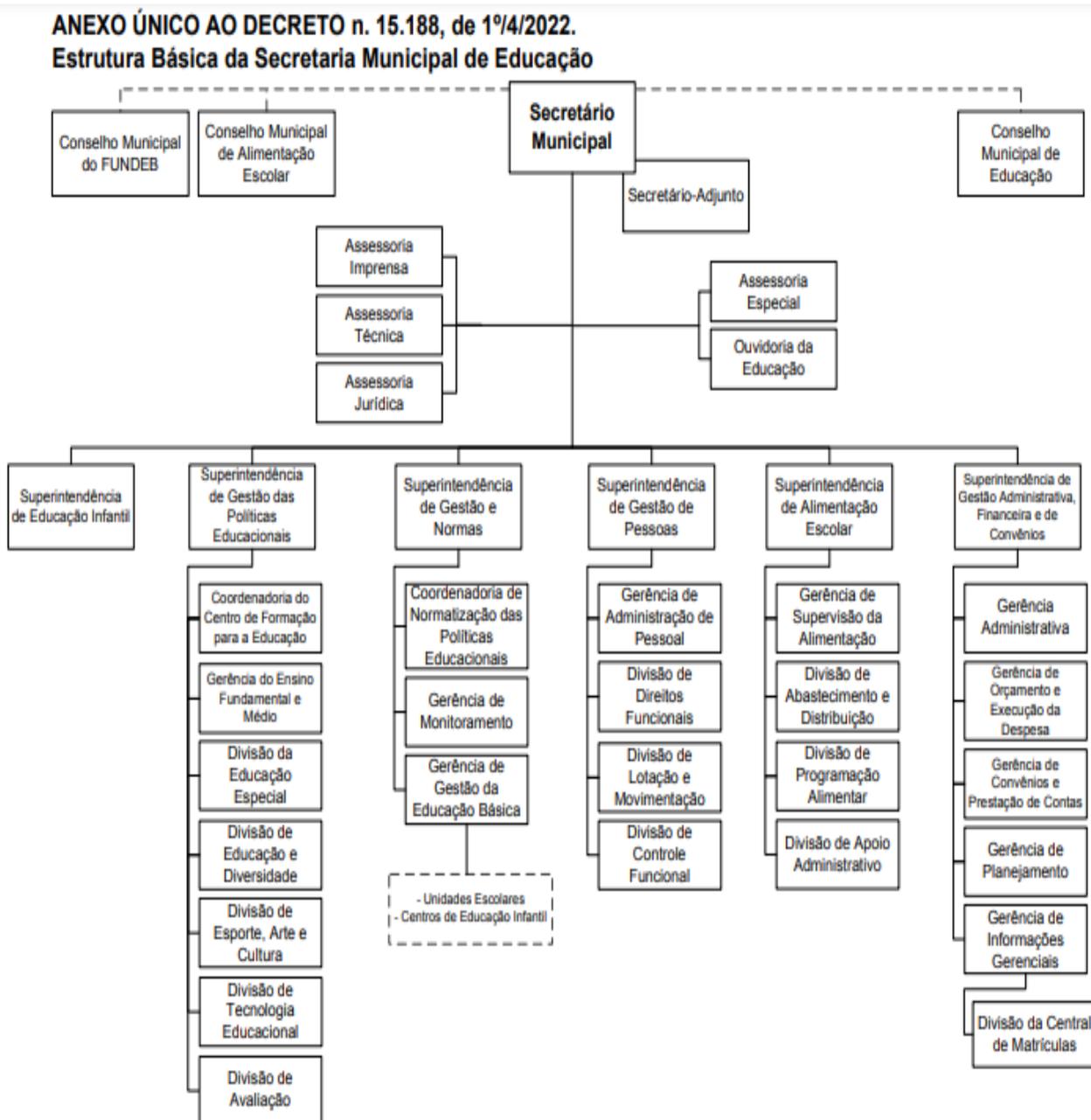
Figura 1 – Estrutura Organizacional da SEMED – Campo Grande - 2017

ANEXO ÚNICO AO DECRETO n. 13.062/2017.**Estrutura Básica da Secretaria Municipal de Educação**

Fonte: Diário Oficial de Campo Grande - MS

No organograma publicado em 2022 surge a Superintendência de Educação Infantil, porém, a chefia não chegou a sair do papel até a finalização da escrita desse trabalho. A constituição da referida Superintendência foi aventada no contexto de renúncia do ex-prefeito Marcos Marcelo Trad, de sua gestão 2021-2024 e da posse da então vice-prefeita Adriane Lopes, em abril de 2022, e consequente mudança de chefia da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 2 – Estrutura Organizacional da SEMED – Campo Grande - 2022



Fonte: Diário Oficial de Campo Grande - MS

Todavia, mesmo após as mudanças de titulares de pastas tudo permanece como antes, o cargo de superintendente não foi ocupado por ninguém. Inclusive, é válido apontar que em consulta ao site da SEMED, o cronograma que consta nos arquivos institucionais refere-se ao decreto de 2017.⁵⁶

⁵⁶ Acesso ao organograma da Secretaria Municipal de Educação em: <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/5/2017/01/Organograma-SEMED-2019.pdf>

No que tange às questões organizacionais, a instituição de um setor exclusivo para subsídio do trabalho do coordenador demonstrou grande avanço na organização da prática pedagógica, visto as respostas ao questionário, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 – Respostas da questão 18 – n. 1

“Recebemos formação para coordenação, visitas das técnicas da COOPED E GEINF, periodicamente recebemos matérias para estudo e indicações de livros para abordar determinados temas.” (Coordenador 29)
“Os encontros individuais por meio da visita técnica na EMEI, textos e formações contribuem para instrumentalizar a nossa ação enquanto professores coordenadores.” (Coordenador 18)
“Assistência e orientações da minha técnica sempre que necessito, as formações presenciais da equipe COOPED/ SEMED e os textos enviados por essa equipe” (Coordenador 23)
“Recebemos formações, textos de apoio disponíveis no <i>moodle</i> , bem como visita das técnicas que sempre se colocam a disposição para auxiliar.” (Coordenador 7)
“Formações, textos, materiais de apoio, visita técnica...recebemos todo suporte necessário para o desenvolvimento do nosso trabalho.” (Coordenador 1)
“Formação, textos, visita técnica e as técnicas sempre a disposição para nos ouvir, dar sugestões e ofertar material.” (Coordenador 32)
“Além das formações e visitas sempre que preciso entro em contato com a técnica para que ela possa me auxiliar.” (Coordenador 27)
“Recebendo orientações da Técnica da COOPED , formação de coordenadores, textos, materiais, apoio, reunião.” (Coordenador 31)
“Geralmente textos, vídeos. Mas a SEMED sempre se prontifica caso haja necessidade de maior apoio.” (Coordenador 21)
“Texto na plataforma do <i>moodle</i> , e atendimento via <i>Whatsapp</i> , e formação mensal com os técnicos” (Coordenador 26)
“Subsídios em formações continuadas, visita técnica e suporte quando há dúvidas via telefone” (Coordenador 35)
“Vários textos orientativos e pedagógicos que podem ser usados para a formação continuada.” (Coordenador 2)
“Formações esporádicas e encaminhamento de orientações por escrito de estudos e textos” (Coordenador 10)

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar da certeza da importância e da relevância do setor da COOPED no desenvolvimento do trabalho do coordenador, algumas respostas do questionário reconhecem a necessidade de maior atuação desse apoio no cotidiano da instituição ou do profissional. Em certas respostas ficou claro que, no entendimento dos coordenadores, essa dificuldade de atendimento à demanda se dá devido à falta de quantitativo suficiente de técnicas para a quantidade de instituições e coordenadores a orientar, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Respostas da questão 18 – n. 2

<p>“Temos muito pouco tempo para estudar e geralmente nossas formações acontecem 1 vez a cada 3 meses para não nos tirarem da unidade com certa frequência. Recebemos alguns textos e materiais de apoio da COOPED, mais especificamente quando temos que realizar alguma formação indicada no calendário escolar (formação continuada, conselho de classe...). Nossa unidade é muito distante da Secretaria de Educação, talvez por isso quase não recebemos visita técnica durante o ano.” (Coordenador 4)</p>
<p>“Recebo formações coletivas bimestralmente, dicas e sugestões de estudos. E raramente recebo visitas técnicas. Apesar de saber que os técnicos da secretaria de educação também estão sobrecarregados, sinto-me desamparada muitas vezes e assumo a responsabilidade de buscar conhecimentos, por mim mesma.” (Coordenador 37)</p>
<p>“Formação de coordenadores (que deveriam acontecer com mais frequência) material de estudo, leitura e orientações.” (Coordenador 6)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A unanimidade acerca do trabalho do setor é improvável, mesmo assim, na maioria das entrevistas, os desejos foram no sentido de mais presença, mais ajuda e mais participação das técnicas: *“A SEMED acompanha, mas poderia ser mais de perto. Tem menos pessoal que deveria. Todas as vezes que preciso sou atendida. Elas nos respondem e procuram ajudar, mas não dão conta de atender todo mundo”* (Entrevistado 1). Por outro lado, há quem pense que a SEMED *“fica devendo”* nos acompanhamentos dos coordenadores: *“O coordenador que tem compromisso com a formação, a SEMED não vê. Visitam de vez em quando, mas é bem raso. Não somos vistos. Deveria ter um olhar especial de cima para baixo, porque o nosso esforço formativo fica vago.”* (Entrevistado 5).

Foi possível também evidenciar o caso de diferentes pontos de vista sobre o papel da COOPED e da GEINF no desenvolvimento do trabalho do Coordenador. Enquanto alguns entendem que *“Eles vêm mais quando tem algum problema ou reclamação na unidade, aí eles vêm ver se tá tudo certo. Vêm também se a diretora pede pra resolver alguma coisa que ela não esteja gostando.”* (Entrevistado 6). Outros percebem uma relação de parceria: *“Me atendem muito bem, principalmente a GEINF. Sinto que tenho abertura e diálogo com a técnica. Inclusive ela sempre liga para saber o que disseram das formações de professores e assistentes e qual a devolutiva que eu tive.”* (Entrevistado 2).

Da mesma forma que um dos desafios do coordenador é ultrapassar as demandas urgentes para passar às questões importantes – a formação continuada, emerge nas entrevistas o mesmo desafio aos setores de acompanhamento e orientação da Secretaria:

vencer as demandas pontuais e emergenciais para conseguir uma relação próxima dos coordenadores que efetivamente auxiliem no processo de formação dos professores, como relatado em uma das entrevistas: *“Eu sei que eles (a SEMED) acreditam no nosso trabalho. Eu sei das necessidades formativas do meu grupo, mas e as minhas necessidades? E a minha formação para atender aos professores?”* (Entrevistado 5). Na análise desta fala é fácil perceber o sentimento de abandono, na qual o profissional sozinho na instituição sente que precisa dar conta de todas as demandas e não há a quem pedir ajuda.

De início, o setor representou visibilidade e valorização por parte dos coordenadores e apoios. Porém, a percepção de falta de investimento por parte da Secretaria acabou por arrefecer os ânimos. O que se mostra é que

[...] no contexto da política econômica neoliberal, a qual se fundamenta na busca pelo controle gerencial, pelo mínimo de investimento na escola pública, pela padronização do comportamento e do saber de seus membros, onde o mercado define todas as políticas educacionais e prioridades a partir do currículo escolar mínimo e flexível, este impossibilita planejar e implementar uma escola com uma formação humana ampla e diversificada (MOREIRA; MOREIRA, 2017, p. 248)

Dessa forma, o atendimento dos setores da secretaria referentes à coordenação (SUPED) e, até mesmo ao trabalho docente (GEINF), mostram-se precarizados em relação a recursos humanos e temporais para atender e participar das demandas das instituições.

3.3. O trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada de professores das EMEIs de Campo Grande

Como já citado no início deste capítulo, a administração exclusiva de educação infantil à Secretaria de Educação é um fato recente. A partir de 2014 todas as decisões administrativas passaram a ser tomadas pela SEMED. Desde então alguns programas e ações formativas relacionados à formação continuada foram elaborados. Houve algumas parceiras com universidades públicas, instituições de ensino privadas e organizações não governamentais, além da participação em programas nacionais e estaduais. Ao tratar da formação dos profissionais da educação, com base na LDB/1996, o PME estabelece:

A formação profissional envolve formação inicial de qualidade, sólida e específica na área de atuação. Após esta primeira etapa, *torna-se necessária a formação continuada que deve ser periódica, planejada,*

no horário de trabalho, e que contemple as necessidades dos profissionais da educação, no sentido de articular a teoria e a prática para ampliar a autonomia dos profissionais e a organização sistemática de planejamentos, de objetivos, de projetos de trabalho e de avaliação formativa (CAMPO GRANDE, 2015, p. 81, grifo nosso)

Partindo dessa referência, é coerente o esforço dos setores responsáveis pela orientação do trabalho pedagógico se empenharem na formação continuada dos professores e na atuação do coordenador pedagógico como mediador desse processo. Em oposição a isso, os programas formativos parecem não compartilhar dessa premissa, principalmente, os programas nacionais implantados na rede que recorrentemente alijam o professor desses momentos. Com efeito, Oliveira (2014, p. 241) afirma que

Apesar dos prejuízos que tais políticas podem trazer aos docentes em exercício nessas redes, no que se refere à ampliação de suas responsabilidades, inclusive sobre aspectos sob os quais não têm nenhuma capacidade de gestão, como a origem social dos alunos, elas acabam sendo aceitas passivamente por esses profissionais

De acordo com Paro (1993, p. 108) é necessária a consciência de classe e da relevância da natureza de seu trabalho que possibilitará ao professor – e ao coordenador – o enfrentamento à precariedade das condições de trabalho, pois “Este trabalho só terá uma importância social que justifique a atenção do Estado de modo significativo a ponto de não ter outra alternativa senão investir de modo consequente no provimento de ensino para a população”.

Nesse caminho de valorização da prática e da formação docente é fundamental pensar nas organizações de momentos formativos planejados pelo coordenador, pois “com base nas necessidades formativas evidenciadas no chão da sala de aula e no trabalho de acompanhamento dos professores. A formação denota espaços oportunizados por aqueles profissionais para que estes possam refletir sobre a prática pedagógica” (BARROS; CARVALHEDO, p. 2017, p. 90)

Dentre as perguntas do questionário, uma delas inquiria se existem momentos específicos na rotina do coordenador para a formação continuada dos professores – se existem e quais são. Das 38 respostas, apenas um participante respondeu que não existe momento específico para a formação em sua rotina. Os outros relataram, em grande maioria, que os momentos de formação acontecem nas formações previstas em calendário letivo e nos horários de planejamento dos professores, como mostra o relato a seguir:

(...) no momento da devolutiva para o professor sobre seu planejamento, no qual aproveitamos para discutir/orientar/refletir junto com o docente, sendo um dos únicos momentos que

conseguimos sentar para conversar e buscar alternativas, soluções e auxiliá-los a repensarem em suas metodologias e práticas pedagógicas. (Coordenador 4)

Ainda nessa questão, ao refletir sobre as respostas, cabe pensar sobre estratégias e organizações dos coordenadores para cumprir com a tarefa de formação. Nesse caminho, duas respostas fizeram referência ao Plano de Ação Pedagógica elaborado no início do ano como guia dos momentos formativos, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Respostas da questão 13

“No meu plano de ação, contemplo um tempo para a organização das formações e orientações.” (Coordenador 1)
“No início do ano letivo traçamos um "plano de ação", no qual a formação do professor era um dos nossos objetivos durante esse ano. Estudos de textos (individuais, coletivos, por grupos, etc), observações de aula e devolutiva com estudos e reflexões, encontros de estudo entre professores do mesmo grupo.” (Coordenador 4)

Fonte: Elaborado pela autora

Outras respostas demonstraram o esforço dos profissionais em gerir o tempo e as outras atribuições de forma a se aproximar dos professores e auxiliar no processo de reflexão sobre a prática, demonstrando diversas concepções dos coordenadores com relação às ações de formação continuada, conforme apresentado abaixo:

Quadro 7 – Respostas da questão 14

“Nas situações que são percebidas no decorrer do dia e lembradas no momento do PL As informações mesmo que ‘pequenas e rápidas’, considero Formação, pois formamos em tempo agendado e tempo real.” (Coordenador 38)
“Em todos os momentos. Além de referência profissional, o coordenador também precisa estar atendendo a individualidade de cada professor, assistente e criança e disposto a colaborar no que for possível.” (Coordenador 37)
“Constantemente no momento que conseguimos estar na sala observando e contribuindo para fazer pedagógico cotidiano como contação de histórias, momento das brincadeiras, principalmente no como prepara o ambiente para o brincar livre das crianças, no momento das refeições entre outros.” (Coordenador 10)
“Nas contribuições do coordenador no registro de planejamentos; Nas observações do coordenador em sala, ao elaborar o registro e realizar o Feedback ao professor; Durante o planejamento do professor na escola, nas reuniões realizadas tanto individuais quanto coletivas;” (Coordenador 18)
“Quando indicamos um texto para leitura, um filme que assistimos e depois fazemos análise relacionando ao nosso trabalho.” (Coordenador 26)
“Durante os planos de aula sempre dá pra tirar uns minutos para sugerir uma leitura e realizar um breve debate.” (Coordenador 13)
“Sempre que há algo para intervir na prática Pedagógica é momento de formação. Tira dúvidas e observações diárias.” (Coordenador 19)
“Sempre que surge a necessidade os professores são orientados mesmo fora dos momentos de planejamento.” (Coordenador 27)

“Somente em reuniões extraordinárias, ou por entrega de orientações, textos, materiais, físicos e digitais.” (Coordenador 21)
“Na medida em que os professores solicitam orientações sobre o trabalho diário. Tirando dúvidas!” (Coordenador 36)
“Quando temos oportunidade de reunião e estudos com os professores.” (Coordenador 3)
“Diretamente na ação do dia a dia com nossas crianças.” (Coordenador 33)
“Rodas de Conversa e nos momentos dos planejamentos.” (Coordenador 24)
“A todo momento quando os acompanhamos em sala.” (Coordenador 16)
“No momento das visitas as turmas.” (Coordenador 1)
“Fora os estudos diários com os professores, formações continuadas ou sempre que sinto necessidade, e até na maioria das vezes fora do local de trabalho.” (Coordenador 32)

Fonte: Elaborado pela autora

Houve ainda um participante que respondeu sobre o questionamento acerca dos outros momentos relacionados à formação continuada afirmando que *“Não acredito que é possível sem que seja destinado o dia para isso levando em consideração a vontade e disposição do professor em querer melhorar e aprender. No entanto, a sala de aula é uma formação diária.”* (Coordenador 6)

Além das ações estabelecidas e organizadas pelo coordenador pedagógico, alguns dos momentos de formação continuada são previstos em calendário escolar, de acordo com regulamentação publicada em Diário Oficial. A seguir serão descritos alguns desses momentos:

a) Jornada Pedagógica

Acontece nos primeiros dias de trabalho do ano, anterior ao início do ano letivo. Nesse momento, em geral, é realizada recepção dos professores e leitura de documentos, como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Referencial Curricular Municipal, Código de Ética do servidor municipal etc. Além disso, são discutidas as organizações de Plano Anual, rotinas de sala e temas de projeto institucional. De praxe são feitos estudos coletivos sobre assuntos gerais da prática pedagógica, como acolhida de crianças, relação família-escola, currículo, brincadeiras entre outros, como relatado em entrevista:

A jornada pedagógica é mais para colocar o professor a par da forma como trabalhamos na EMEI e quais são os objetivos de trabalho do ano que vai começar. Fazemos as leituras dos documentos básicos, uma revisão do Projeto Político Pedagógico para ver algo que tenha que ser reescrito ou que precisamos estudar, e só. Normalmente são 3

dias pra preparar a escola toda para receber as crianças, não sobra muito tempo pra formação. (Entrevistado 6)

Além da escassez de tempo para muita demanda, outras questões burocráticas afetam esse momento de formação que é primordial para alinhar condutas e princípios do trabalho pedagógico: *“O maior problema é que os professores contratados que mais precisariam participar da jornada pedagógica, normalmente só chegam depois, por que a SEMED sempre demorar pra chamar pra lotação. Tem professor contratado que chega no último dia da jornada.”* (Entrevistado 3). Essas particularidades enfatizam a necessidade de os processos burocráticos trabalharem em benefício do processo de ensino-aprendizagem, não o contrário.

b) Formação Continuada na EMEI:

Constitui dia definido em calendário em que não há aula na instituição para que toda a unidade possa se reunir em estudos de temas definidos internamente (mesmo que haja sugestão de temas e materiais por parte da COOPED, a decisão é da equipe pedagógica da EMEI).

De acordo com as entrevistas, foi possível concluir que, em geral, a dinâmica de organização e realização das formações é a mesma: *“Os temas dos estudos são definidos de acordo com as necessidades do cotidiano: música, desenho, a questão cultural e, principalmente o respeito no tratamento com as crianças”* (Entrevistado 4). Outro entrevistado ainda complementou: *“Recebemos vários materiais de apoio da SEMED, adaptamos a nossa realidade e a demanda que percebemos nas observações em sala e nos acompanhamentos de planejamento. Também recebemos alguns pedidos pontuais da direção por temas de estudo.”* (Entrevistado 7).

Os relatos também evidenciaram que nessas formações são tratados temas e assuntos mais gerais e que questões mais individuais são tratadas no decorrer do ano. A escolha dos materiais de estudo também perpassa critérios como a disponibilidade da equipe para estudar e os conhecimentos prévios da equipe: *“Costumo escolher textos mais curtos e ‘mastigados’ para a prática de sala de aula, geralmente a equipe tem dificuldade em fazer aproximações mais teóricas”* (Entrevistado 2)

Com relação às metodologias utilizadas nas formações há quem relate que *“eles não querem ter que ficar falando ou apresentando, então trabalho mais com apresentação de Datashow e eu que falo mais, as formações são mais baseadas em*

diálogo” (Entrevistado 2), em outro caso “entrego os textos, eles fazem a leitura e depois discutimos em grupos” (Entrevistado 7). Nesse mesmo relato também foi registrado que “a participação dos professores nas discussões é boa. Acontecem debates e contribuições ricos em experiências da equipe.” (Entrevistado 7)

Em outra instituição já houve momentos das formações que foram conduzidos pelos próprios professores, de acordo com o relato a seguir:

Foi na época da pandemia, quando tivemos as aulas suspensas e determinaram que iríamos repor com sábados de formação online. Então organizamos os momentos para que os próprios professores pudessem conduzir a formação. Eles se dividiram em duplas, cada dupla escolheu o seu tema. Quando eles me passavam o tema eu pesquisava um texto de apoio para estudarmos. Aí eles preparavam as apresentações de powerpoint e apresentavam para o resto do grupo. Eu ainda pedia para eles prepararem questões norteadoras das reflexões ao fim da apresentação. Aí eles apresentavam e depois o resto da equipe falava, perguntava, conversava... Até tinha discordância, mas eles conversavam e expunham suas opiniões. Teve professor que resolveu trabalhar temas que tratavam das suas experiências que mais deram certo, mas teve professor que escolheu temas que eram da sua dificuldade para estudar e superar. (Entrevistado 6)

Por fim, ao tratar da documentação e registro dessas formações, existem aqueles que tratam essa tarefa como função do coordenador: *“Além da pauta eu tiro foto e relato por escrito, registro em ata e, por último, dou para o diretor ler.” (Entrevistado 5)* Em outros casos, o coordenador organiza o registro como momento do próprio estudo: *“Após a leitura e as discussões entrego uma folha para a equipe registrar o que tratamos nas formações, esses registros são a documentação da nossa formação” (Entrevistado 2).* Foram uníssonos os relatos de que os registros e avaliações são posteriormente enviados à direção.

c) Encontros de formação continuada realizados pela SEMED:

Encontros formativos organizados pelos setores da secretaria. Até 2016, os professores eram avisados via Circular Interna de que deveriam comparecer à secretaria para participar de formações. Não havia regularidade estabelecida para os encontros. Geralmente eram realizados encontros divididos por grupos de atuação e trabalhadas temáticas direcionadas à faixa etária da turma. Ainda não se enviava texto ou estudo prévio nem cientificação de qual seria a temática abordada. Apenas as crianças da pré-escola eram dispensadas para que os professores fossem para formação enquanto as

turmas de crianças menores ficavam com as assistentes de educação infantil, mesmo sem professor em sala.

Já no ano de 2017, a resolução da SEMED⁵⁷ que regulamentou a organização do calendário escolar de 2017, em seu artigo 4º determinou que deveria constar no calendário letivo: “IX – formação continuada na SEMED – quatro dias;” (CAMPO GRANDE, 2016, p. 6). Em 2018, as datas de realização das formações da secretaria foram publicadas em cronograma no diário oficial quando da organização do calendário letivo⁵⁸, porém trazia em parágrafo único de seu artigo 9º a limitação de que “Participarão das formações continuadas de que dispõem o caput os docentes que atuam na pré-escola” (CAMPO GRANDE, 2017, p.7). Excluindo os professores dos grupos de crianças menores do processo formativo.

A partir de 2019, o programa formativo instituído pela SEMED foi batizado de “Reflexões Pedagógicas”. O programa já aconteceu bimestralmente e em 2022 foi definido com periodicidade semestral.

Em geral, são disponibilizadas várias temáticas da educação infantil para escolha do professor. São recorrentes abordagens voltadas a habilidades práticas dos professores como “Matemática na educação infantil”, “Práticas de leitura e escrita na educação infantil”, “Avaliação na Educação Infantil”, entre outras alternativas. Assim foi na primeira formação de 2019, como pode ser observado nas imagens abaixo retiradas do site de inscrição disponibilizado à época:

Quadro 8 – Lista de cursos oferecidos no programa Reflexões Pedagógicas no ano de 2019

Representações e estratégias no ensino de Matemática
O jogo como recurso metodológico para a atividade matemática
Danças Brasileiras na Educação: caminho para vivência corporal-sensível
Educação Física Escolar e Saúde
As Contribuições da Psicologia Positiva para o Autoconhecimento e a Autoestima do Professor.
O Processo de Alfabetização sob a Perspectiva da Neurociência
Interdisciplinaridade: dos desafios à prática
Professor X Saúde Emocional
Oficina Pedagógica de Atividades Lúdicas: Brincantes e Mirabolantes
Programa Mais Alfabetização

⁵⁷ Resolução SEMED n. 175, de 9 de novembro de 2016. Dispõe sobre a organização dos anos escolar e letivo para o exercício de 2017, nos centros de educação infantil/CEINFs da rede municipal de ensino, e dá outras providências

⁵⁸ Resolução SEMED n. 181, de 20 de novembro de 2017. Dispõe sobre a organização do ano escolar e ano letivo para o exercício de 2018, nos centros de educação infantil da rede municipal de ensino, e dá outras providências.

Oficina de Contação de Histórias – Módulo 1: “Das palavras quando criam movimento”
Empatia e Gestão de Conflitos: A arte de lidar com pessoas
Despertando o olhar para o aluno com dificuldade de aprendizagem.
Situações cotidianas de leitura e escrita: as práticas de linguagem na educação infantil
O que pode ser inferido no trabalho dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista.
Avaliação na Educação Infantil: uma ação reflexiva
A pessoa com surdez e os desafios com a comunicação
O que é a Matemática na Educação Infantil?
Oficina de estratégias educacionais contemplando especificidades pedagógicas para alunos na perspectiva inclusiva.
O Grafismo Infantil: O Processo Criativo e o Percurso de Criação Individual
Os desafios do professor de Educação Física na Educação Especial
Atividades Rítmicas e expressivas para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Otimização do tempo e produtividade no ambiente de trabalho
O jogo como recurso metodológico para a atividade matemática
Cinema Escolar: Produções de Crianças para Crianças (Arte - 1º ao 5º)
Primeiros Socorros na Educação Física Escolar
Desenho à Caneta Esferográfica

Fonte: Site <https://www.even3.com.br/suped/>

Ainda no ano de 2019 as formações dos bimestres seguintes tiveram como foco a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Dessa forma, não foram disponibilizados diferentes temas, os professores estudaram sobre concepções de Campo de experiência e auxiliaram na construção do Referencial Municipal.

Já nos anos de 2020 e 2021, em virtude do cenário pandêmico, as formações foram realizadas inicialmente por meio de transmissões ao vivo pelo Youtube e, posteriormente, pela plataforma *moodle*, ainda virtualmente. Foram oferecidas oficinas de edição de vídeo, palestras sobre relacionamento, comunicação virtual com a família e outros temas relacionados ao contexto pandêmico da época.

No decreto de regulamentação do ano letivo de 2022⁵⁹, a realização das “Reflexões Pedagógicas” ficou definida em formato virtual. Porém, conforme relato registrado em entrevista: “*os professores só buscavam o certificado, passavam o vídeo acelerado e nem faziam questão de assistir. Depois que a SEMED percebeu isso começou a fazer pelo moodle, mas mesmo assim disseram que os professores escreviam qualquer coisa na hora de fazer as atividades.*” (Entrevistado 2) Assim, após a primeira edição e a avaliação dos participantes, as estratégias foram revistas e, a partir de agosto, os

⁵⁹ Resolução SEMED n. 231, de 25 de novembro de 2021 que dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo para o exercício do ano de 2022, nas escolas municipais de educação infantil – EMEIs da rede municipal de ensino/ REME de Campo Grande – MS e dá outras providências

encontros passaram a ser híbridos com estudos prévios via plataforma *moodle*, curso presencial e tarefa a ser enviada na plataforma para conclusão do curso. A tarefa foi corrigida pela equipe de técnicas da Gerência de Educação Infantil.

Nas entrevistas, os coordenadores relataram que o discurso dos professores no retorno dessas formações é dissonante. Enquanto alguns voltam empolgados e relatando que o curso trouxe informações valiosas à prática em sala de aula, outros dizem que os cursos a nada servem ou não são interessantes.

O que há de concordância entre os relatos das entrevistas é a falta de mudança da prática pedagógica dos professores pós- formação. Outro relato recorrente consiste na falta de vontade e de disposição de alguns professores para o estudo, que manifestam descontentamento em ir às formações sejam virtuais, na SEMED ou na EMEI.

Considera-se nesse contexto a dificuldade de envolvimento dos professores, visto o excesso de demandas e a precariedade das condições de trabalho. Encontrar vontade e motivação para sua formação é mais um desafio encontrado pelos professores. Como Oliveira (2014, p. 241) afirma, é a máxima expressão da “lógica empresarial que persegue a eficiência a qualquer custo, que reduz o seu entorno a produtos e resultados. Já não se fala de interação humana, menos ainda de relações sociais, em um espaço que tem sido paulatinamente esvaziado de sentido político e de perspectiva histórica.”

3.4. As atribuições do Coordenador Pedagógico na mediação do processo de formação continuada

Dentre as metas do Plano Municipal de Educação, a primeira meta é a que trata da educação infantil e se atém-se, primordialmente, à oferta de vagas e à universalização do atendimento da faixa etária obrigatória (4 a 5 anos). No decorrer da discussão, a questão da garantia da qualidade do ensino ofertado ocupa um módico espaço nessa parte do documento:

Embora os números evidenciem os desafios educacionais para com as crianças, incluí-las do ponto de vista a garantir apenas o acesso não adianta. Os direitos das crianças incluem a qualificação desse ambiente educacional, seja do ponto de vista do próprio espaço, da oferta de professores qualificados, alimentação, saúde, lazer, transporte e outras dimensões, sempre em diálogo com o desenvolvimento integral desses indivíduos. Essas questões vão para além da meta 1 do PNE 2014-2024 e perpassam toda discussão sobre o plano e sobre a proposta de educação almejada pelo país. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 17)

No documento não se evidencia a conexão entre a presença do coordenador e as possibilidades de formação em prol da garantia de qualidade da educação oferecida. Porém Oliveira (2014, p. 240) enfatiza que

Em muitos estados e municípios brasileiros, os resultados discentes têm sido automaticamente vinculados ao desempenho docente, o que obscurece, muitas vezes, os verdadeiros determinantes desses resultados. A formação de professores, nesse contexto, aparece como a grande vilã, a principal culpada, sob o argumento de que os alunos não se saem bem nos testes porque não sabem os conteúdos e não sabem os conteúdos porque os professores também não dominam o que deveriam ensinar.

Sendo assim, entre as atribuições atuais do coordenador pedagógico da educação infantil de Campo Grande, a formação continuada aparece explicitamente em uma delas: “q) promover formação continuada aos professores, com vistas à qualificação do processo de aprendizagem;” (CAMPO GRANDE, 2014). Ao entender o processo de formação continuada como uma atividade contínua, individual e coletiva ao mesmo tempo, o coordenador deve se colocar como articulador das mediações que o professor estabelece com suas práticas e conhecimentos. Nesse sentido, é fundamental que o coordenador esteja próximo o bastante dos professores para perceber necessidades e possibilidades. Afinal, “A mediação é um atributo exclusivo do ser humano, compreendido aqui como ser social, pois somente o ser humano pode ascender ao plano do mediato e, assim, estabelecer relações de mediação com a natureza e com os outros homens.” (ALMEIDA, 2002, p. 5)

Com isso, apesar de todas as atribuições e demandas cotidianas, o coordenador necessita, ele mesmo, elaborar e defender suas formas de trabalho para assegurar o cumprimento de suas funções principais. Como afirma Pimenta (2000, p. 19) “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.” Sendo assim,

Sua atuação na equipe pedagógica articula medidas para implementar um projeto educacional que responda as exigências da avaliação institucional, desmistificando práticas fragmentadas e pontuais. Tudo isso envolve os profissionais da organização escolar, e neste tempo de políticas neoliberais os desafios se ampliam quando se preconiza a busca de uma educação democrática e inclusiva (ROMANOWSKI, 2013, p. 13)

Nesse sentido, em análise às respostas do questionário é possível perceber diferentes percepções acerca dessa mediação do processo de formação continuada, como

o profissional que auxilia na construção de diferentes concepções para a oferta de aprendizagens significativas em diferentes etapas da organização do trabalho docente:

O papel formativo do coordenador é importante não só para o desenvolvimento e melhorias na ação docente, como também no avanço das concepções de infância, criança e escola. Cabe ao coordenador instigar sua equipe a superar dificuldade referentes a paradigmas sócias, concepções de ensino e aprendizagem, discutir a práxis educativa, com o intuito de buscar ao longo do processo favorecer melhorias significativas no aprendizado dos educandos, na documentação pedagógica que guia o processo educativo, no planejamento das práticas escolares, no preparo dos materiais pedagógicos, na organização do espaço escolar entre outras situações que influenciam diretamente na rotina de professores e educandos, sendo assim, discutidas e pensadas coletivamente com mediação do/a coordenador/a num processo formativo contínuo e processual. (Coordenador 1)

Como o profissional de apoio que auxilia a encontrar soluções para os problemas enfrentados: “Acredito que o coordenador está ali para auxiliar nas dificuldades dos professores e esse momento de formação serve para observar quais as maiores dificuldades da equipe e procurar esse momento para estudo e resolução das dificuldades.” (Coordenador 9). Existe também a concepção de que o coordenador é a pessoa que vai auxiliar o professor a manter seu trabalho dentro das metas e objetivos traçados: “O coordenador pedagógico como aliado do professor na busca da concretização das metas e procedimentos estabelecidos para o trabalho desenvolvido em todo o contexto escolar.” (Coordenador 16). Além disso, existe a demanda de profissionais que chegam à instituição com grandes dificuldades para iniciar seu trabalho docente e que têm necessidades específicas de estudo e pesquisa: “Muito importante porque alguns professores são recém formados e chegam com muitas dúvidas.” (Coordenador 29). Todas essas concepções parecem partilhar da premissa de pensar o docente como ser único, com uma história única – pessoal e profissional, portanto, com necessidades formativas únicas. Nesse entendimento é que se coloca o desafio do trabalho do coordenador. A inviabilidade da reprodução de programas de formação genéricos se dá justamente pela individualidade das necessidades e das potencialidades de cada um. Pois “A educação, como prática humana de formação de sujeitos históricos, exige formas de organização do trabalho que priorizem as relações solidárias e cooperativas, fundadas nos princípios do diálogo e da persuasão, isto é, de relações entre iguais.” (RUSSO, 2004, p. 37)

Tal concepção pôde ser reafirmada nas entrevistas ao tratar das formações realizadas cotidianamente: *“Os estudos eu seleciono conforme a necessidade do professor, tenho vários novos e aí preciso rever esse processo. Por isso os estudos dos professores mais novos são diferentes dos mais antigos.”* (Entrevistado 1). Em outra entrevista fica evidente a necessidade de o coordenador conhecer o professor, suas dificuldades e habilidades, para que possa efetivamente contribuir para seu processo formativo: *“Alguns professores que saíram da faculdade agora e precisam de uma formação do mais básico. Outros professores que são mais antigos, às vezes precisam de uma atualização porque ainda estão trabalhando com concepções ultrapassadas.”* (Entrevistada 5)

Ainda nesse contexto, foi apontado como desafio para os coordenadores, a atribuição de orientar e formar professores de outras áreas de atuação, como arte e educação física. *“A maior dificuldade é que alguns deles chegam aqui sem noção nenhuma de educação infantil, até porque a faculdade não forma eles pra isso. Aí nós é que temos que mostrar pra eles porque a presença deles é importante aqui”* (Entrevistado 7). Em vista disso, tornam-se muitas as demandas do trabalho do coordenador, de forma que se apresentou com ênfase a dificuldade no cumprimento das intenções e das ações, como pode ser observado nas seguintes respostas ao questionário:

Quadro 9 – Resposta à questão 21

As vezes não conseguimos nem atender os professores durante a semana no nosso cotidiano, por conta dos problemas que vão surgindo que fogem da nossa função. (Coordenador 4)
“Não, a rotatividade de professores é grande, sendo assim, muitas discussões e estudo necessitam ser retomados, os professores encontram muito dificuldade em transformar as discussões em ações práticas, a rotina escolar dentro de uma EMEI dificulta o fechamento de algumas discussões coletivas e também acabamos por assumir outras ocupações além das nossas atribuições que acabam deixando nossa rotina muito atribulada.” (Coordenador 29)
“Ainda não, mas o caminho está sendo aberto, hoje podemos negociar, planejar ter esses dias de fato, garantidos. A rotina que diariamente enfrentamos tentando solucionar ou amenizar situações que acontecem, a toda hora na instituição, ainda nos rouba tempo e energia, temos que seguir esperançosos e mostrando que esses momentos de formação são essenciais para todos nós que buscamos sentido e significado nas ações com as crianças.” (Coordenador 23)
“Não. Muitas vezes as demandas não permitem um estudo mais aprofundado e nem uma melhor sistematização. A forma de "gerir" esse tempo também não tem sido contemplada nas orientações que recebemos. Muitas vezes, o coordenador fica com "as mãos amarradas" frente ao cumprimento de suas atribuições (falta de autonomia e respaldo).” (Coordenador 37)

<p>“Não. Uma vez que a cada dia a demanda aumenta. Por exemplo, como incluir efetivamente as crianças autistas e com outras necessidades especiais, a rotina pós pandemia, questões familiares, enfim, o tempo acaba sendo insuficiente.” (Coordenador 28)</p>
<p>“Acredito que seja insuficiente, pois há muitas demandas e a quantidade de professores e assistentes que tem na EMEI é bastante. Não sendo possível dar a formação integral para todos.” (Coordenador 36)</p>
<p>“Não. Porque muitas vezes há dificuldade de sequência do estudo, ampliar, estudar e realizar a prática e depois discutir sobre a mesma para reflexão e mudança de postura.” (Coordenador 21)</p>
<p>“Não. São poucas os dias que temos disponibilizado para isso e durante os planejamentos temos muitas outras demandas do dia para um tempo de qualidade com os professores.” (Coordenador 6)</p>
<p>“Acredito que não, pois as formações devem continuadas e de forma contínua, e o que constato é que elas acontecem, porém não tem uma continuidade e aprofundamento.” (Coordenador 7)</p>
<p>“Não. Procuo propor e estimular o professor a também buscar, ter autonomia de pesquisa fora do espaço escolar.” (Coordenador 34)</p>
<p>“Não, formação demanda constância, planejamento e tempo, o que nem sempre conseguimos na escola.” (Coordenador 10)</p>

Fonte: Resposta dos questionários

Alguns coordenadores relatam que o tempo é suficiente para o desenvolvimento do processo formativo. Outros relataram que utilizam os momentos de planejamento do professor. Houve quem inicia o estudo no dia da formação continuada e aprofunda os estudos nos dias do planejamento, ou até que *“mesmo que fragmentados devido ao tempo presencial você pode estender em momentos fora da unidade e fomentar esse envolvimento com o conhecimento.”* (Coordenador 20). Existe ainda opiniões otimistas que creem na melhoria das condições de formação continuada: *“Precisamos valorizar toda conquista e essa pausa para os estudos, é uma grande conquista. Acredito que aos poucos poderemos ampliar este momento de estudos.”* (Coordenador 1).

De qualquer forma, fica evidente a necessidade de investimentos no tempo e no espaço da formação continuada no contexto das EMEIs. Como esclarecido em uma das entrevistas:

O coordenador pedagógico está na escola para articular a teoria x prática com a finalidade de transformar a prática pedagógica dos seus professores e não ficar "apagando fogo" na escola e sendo direcionado a outras demandas que não é de sua competência, deixando de lado o seu real papel dentro da escola. E a SEMED tem papel fundamental nesse aspecto, no qual sempre deixa entre linhas o papel do coordenador. (Entrevistado 7)

Mesmo aqueles satisfeitos com o tempo oferecido reconhecem que existe ainda grande necessidade formativa. Dentre de tantas outras contribuições obtidas por meio dessa pesquisa, nos questionários e entrevistas, as informações foram apresentadas de modo a representar as diferentes opiniões que surgiram nas respostas. Certamente existem outras ideias e possibilidades que podem ainda ser abordadas em trabalho mais abrangente e com maior participação.

É certo que a função do coordenador pedagógico se encontra ainda em construção - e reconstrução. No cenário atual, é possível afirmar que ainda levará algum tempo até que este profissional possa ter suas atribuições definidas para que possa trabalhar no direcionamento de suas ações. Com isso,

Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. (GARRIDO, p. 10)

Cabe ao coordenador buscar seu lugar no trabalho pela educação de qualidade da forma que lhe cabe, buscando cada vez mais espaço, afinal “a força da educação nunca é ignorada (...) mas curiosamente, ela parece ser mais consistentemente potenciada, com realismo e sem exageros épicos, pacientemente e sem perder a esperança, quando apresentada de forma mais modesta e consciente de seus limites” (LIMA, 2012, p. 24).

Muito se avançou nos últimos anos em relação à função da coordenação e às suas contribuições para a garantia da educação de qualidade. Espera-se que os avanços sigam sendo conquistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de oito anos de atuação na coordenação pedagógica de uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande – MS surgiu o anseio para realização dessa pesquisa. Partindo de alguns pontos de dificuldade que impediam a evolução do processo de formação continuada dos professores desta mestrandia e na escuta de colegas de função que partilhavam da mesma angústia é que foram se definindo os objetivos desse trabalho. Na ambição de compreender as relações e implicações do trabalho da coordenação pedagógica com as políticas educacionais nacionais e municipais e de perceber como os colegas coordenadores sistematizam o processo formativo, apesar de todas as intempéries cotidianas, essa pesquisa foi realizada partindo do objetivo de analisar a política de formação continuada realizada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no âmbito da Educação Infantil, investigando as atribuições do Coordenador Pedagógico nesse processo formativo.

Nesse processo, alguns objetivos mais específicos foram estabelecidos, como analisar as legislações, as políticas nacionais e as regulamentações internas da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande para subsidiar o trabalho de formação continuada de ensino, e como a função de formador do Coordenador é apresentada nesses documentos; além de identificar as estratégias e as ações efetivadas pelos Coordenadores Pedagógicos voltadas à mediação do processo de Formação Continuada do corpo docente.

A definição de um referencial teórico na busca por respostas a essas questões foi construída por meio de um viés crítico por considerar que o trabalho do coordenador pedagógico pode ser fator de contribuição para que o processo educativo atinja seu objetivo fim (de formação humana emancipatória). Nesse caminho, foram delineadas três categorias de análise: a contradição na intenção de desvelar a incoerência das políticas que definem princípios, protagonismo do professor, valorização de sua prática e reflexão entre teoria e prática, mas trazem ações utilitaristas, generalizadas e que destituem a característica da educação como atividade de formação humana. Além disso, foram analisadas políticas com estratégias e ações superficiais e emergenciais em oposição a suas promessas de educação de qualidade.

A categoria trabalho foi utilizada com o objetivo de relevar as dinâmicas que fragmentam o trabalho docente ao anular as possibilidades de sua ação na emancipação humana. Além disso, buscou-se explicitar os meandros das formações que descapacitam os professores de suas potencialidades reflexivas, atribuindo ao docente um papel de

reprodutor de treinamentos e de cumpridor de currículos subordinados às necessidades do mercado. Por último, a mediação surgiu como categoria necessária para esclarecer a função do coordenador na formação de professores como articulador das transformações – e autotransformações – qualitativas objetivadas pelo próprio docente. Ao passo que supera visões fiscalizadoras e hierarquizadoras, a mediação prescinde de uma relação sinérgica e cooperativa.

Sendo assim, a revisão bibliográfica foi realizada a fim de esmiuçar os objetivos de algumas políticas e programas, nacionais e locais e reconhecer algumas interferências que afetam direta e fortemente o resultado das formações docentes. As atuações cada vez mais enfáticas do setor privado, a transferência de responsabilidades para organizações não governamentais (institutos, fundações e organizações) e a conformação às recomendações de organismos multilaterais são algumas das tendências observadas nas bibliografias da área. Em sequência, a pesquisa demonstrou que as políticas reforçam a ausência de protagonismo do professor em seu próprio processo formativo, revelando o juízo dos elaboradores das políticas sobre o docente e seu trabalho. As leituras também ressaltaram a presença do setor privado e dos organismos internacionais no processo de elaboração das políticas na busca por atender suas necessidades.

Em seguida, foi realizada pesquisa com os profissionais da coordenação pedagógica das EMEIs do município de Campo Grande com a intenção de perceber implicações das políticas de formação. Nessa consulta, o que se percebeu foram as consequências da ausência dessas políticas. A aplicação dos questionários apontou a escassez de condições de trabalho para que o coordenador possa efetivar um processo de formação na instituição. Além disso, ficou evidente a fragmentação dos momentos formativos – coletivos ou individuais, na instituição ou na Secretaria de Educação. Outro elemento apontado nas respostas foi a inexistência de envolvimento dos docentes no planejamento e decisão sobre seu processo formativo. Tanto na secretaria quanto nas instituições não foram identificados instrumentos de participação e envolvimento do professor nos programas de formação. Pois, deve-se compreender que o aluno não é mero espectador de sua aprendizagem, então porque deveria o professor ser expectador de sua formação?

Posteriormente aos questionários, as entrevistas realizadas mostraram as particularidades do trabalho dos coordenadores em cada instituição. Há quem consiga realizar estudos formativos no horário de planejamento dos professores, outros utilizam os dias de formação previstos em calendário, e alguns elaboram cronogramas periódicos

de estudo para os professores. A grande unanimidade nessa etapa da pesquisa deu-se nos relatos sobre os programas de formação da secretaria, desvinculados da prática do coordenador e, até mesmo, das necessidades encontradas no cotidiano das instituições.

A falta de vínculo entre os diferentes momentos formativos, o desconhecimento pelos coordenadores acerca dos temas, textos e objetivos tratados na formação e a dificuldade de relação entre os temas estudados e a realidade em sala de aula, foram algumas das deficiências observadas. Mesmo nos casos em que os professores relatam que gostaram ou se interessaram pelos estudos, o parecer dos coordenadores é de que pouca mudança ou reflexão costuma ser percebida na prática de sala de aula.

Com isso resta a reflexão sobre a concretização do processo ensino-aprendizagem, em que se o professor – agente de ensino – carece de conhecimentos e formações específicos para execução de seu trabalho; enquanto essas necessidades não forem adequadamente atendidas o outro lado, a aprendizagem – conhecimento científico adquirido pelo aluno – terá poucas chances de sucesso. Nesse contexto fica o questionamento da efetividade das formações oferecidas e de quais os caminhos que poderiam ser tomados para sanar tais dificuldades.

A pesquisa também foi capaz de apontar lacunas na participação dos setores da SEMED responsáveis pela orientação, supervisão e acompanhamento do coordenador e do trabalho pedagógico nas instituições. Dentre os relatos foi possível perceber a carência da presença desses profissionais – não só presença física – no cotidiano da unidade escolar, mas de contato próximo com os trabalhos desenvolvidos, com os professores mais diretamente, com as produções e com as estratégias dos coordenadores. Na opinião de alguns dos coordenadores fica clara a necessidade de quantitativo maior de técnicos para atender a essas demandas. Além disso, de acordo com alguns relatos, visitas e acompanhamentos esporádicos passam a impressão de fiscalizadores ou para fazer um *check list* do trabalho realizado.

Além disso, foram evidenciadas também volatilidade na organização e na atribuição de tais setores. Tal constatação desvela ainda mais a provisoriedade e inconstância das ações da Secretaria. A cada mudança de gestão municipal ou da própria pasta, as orientações são alteradas, os discursos renovados e até as ações de formação dos professores modificadas ao interesse do novo gestor.

Destarte, há muito a caminhar no que se trata da formação continuada dos professores de Campo Grande. Vê-se logo nas informações oficiais apresentadas no

Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de 2021⁶⁰ que definem que as ações relacionadas à meta 16, da formação continuada de professores, estão todas “em execução” mesmo aquelas com prazo determinado para 2015 ou 2016. Não constam informações adicionais sobre como têm sido executadas a maioria delas. Pode-se considerar que a estratégia que determinou a presença de coordenadores pedagógicos nas EMEIs impacta diretamente a formação de professores. Todavia, nem a essa estratégia foi dada atenção o suficiente, visto que já não são realizados processos seletivos para provimento de coordenadores há 5 (cinco) anos – restando a nomeação de apoios pedagógicos por critérios técnicos. Sem a intenção de questionar a qualidade do trabalho oferecido pelos apoios pedagógicos, a interrogação restringe-se à definição de tais “critérios técnicos”, sem nenhum tipo de regulamentação do processo, a função de apoio pedagógico que deveria ser provisória e pontual, tem se perpetuado na organização de instituições de educação infantil.

Nesse caminho, a centralidade da reflexão passa a ser a falta de efetivação do cargo de coordenação pedagógica no Plano de Carreira do Magistério Municipal. A partir da determinação de regras para provimento e atribuições do cargo é que o trabalho desse profissional poderia se estruturar de forma a tomar parte da formação continuada do professor. Ao compreender o coordenador pedagógico como agente mediador do processo formativo do professor, a administração municipal teria possibilidade de oferecer situações permanentes, coerentes e contínuas aos professores. Ao instituir o cargo da coordenação pedagógica e definir suas atribuições, a secretaria municipal criaria condições de trabalho para o coordenador que, conseqüentemente, atuaria na construção de melhores condições de trabalho para o professor. Com isso, não se pode considerar que o simples fato de assegurar a presença de um profissional na coordenação pedagógica da instituição garanta alguma mudança ou melhoria das práticas pedagógicas. É fundamental que esse profissional tenha clareza de suas atribuições, e orientação para que estas sejam desenvolvidas adequadamente. Dessa forma, a gestão de seu tempo de trabalho, suas tarefas e de responsabilidades ficarão claros para a gestão, equipe docente e para ele mesmo. Espera-se que, no alcance desse mínimo progresso, da definição de cargos, o profissional da coordenação pedagógica encontre seu lugar na gestão dos

⁶⁰ Relatório de Monitoramento 2021 do Plano Municipal de Educação/PME de Campo Grande/MS. Lei Municipal n. 5.565 de 23 de junho de 2015. Período: janeiro a dezembro de 2021. Disponível em: <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/54/2022/03/01-relatorio-de-monitoramento-do-pme-2021-1646663869.pdf>

processos pedagógicos da instituição. Consequentemente, anseia-se que o coordenador possa ser visto em suas necessidades e potencialidades como agente de transformação social, como gestor pedagógico e como membro fundamental da equipe pedagógica da instituição, para além de atender demandas da Secretaria, de socorrer emergências ou repassar ordens e demandas.

Para tanto, seria necessário, por parte da administração municipal, uma definição do que se entende pela gestão pedagógica da educação infantil. Na busca de um sentido para a atuação desse profissional seria possível descobrir e definir qual o seu papel nas políticas (que/se vierem a existir) e nos programas de formação de professores. É indispensável que haja investimento e pesquisa por parte da Secretaria de Educação para compreender as particularidades da rede e as necessidades de seus docentes. Com a compreensão de que copiar e reproduzir programas de outros lugares não trará mudança na educação que tanto se almeja. Assim como restringir as formações aos repasses dos programas nacionais ou estaduais não contribuirá para a melhoria das práticas pedagógicas. É necessário que o professor efetivamente participe de seu processo formativo, da elaboração à implementação. Suas angústias e dificuldades devem ser tratadas como prioridade, assim como suas conquistas e descobertas devem ser compartilhadas com os colegas. Mais do que oficinas disso e daquilo, mais do que temáticas pontuais e superficiais, o professor necessita retomar em sua formação, o sentido e o significado de seu trabalho. E, nesse caminho, longe de enxergar o coordenador como salvador da pátria, acredita-se que ele possa ser um grande parceiro e mediador dessa trajetória.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ALMEIDA, José Luiz Vieira de. A mediação como fundamento da didática. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 25, Caxambu, 2002.

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica** – Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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), 03 nov. 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. rev.** [online]. 2011, n.39, pp.279-292. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100018&script=sci_abstract&tlnq=pt

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, n. jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos - sumário executivo**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.

BARBOSA, IVONE GARCIA. Educação Infantil e Formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional comum curricular (BNCC). In:

ANPED. Anais da 39ª Reunião Nacional, 2019, Rio de Janeiro. Anais da 39ª Reunião Nacional. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 1-23.

BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, 2015, v. 20, n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 06. ago. 2022.

BARROS, Maria do D. M. da R. N.; CARVALHEDO, J. L. P. Formação continuada de coordenadores pedagógicos: contributos para a prática pedagógica. In: MORAES, L. C. S. de; MARTINS, T. de J da S.; MOREIRA, C. J. de M. (Orgs.) **Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos a distância: múltiplas experiências**, p. 73-88. São Luís: EDUFMA, 2017.

BEHRING, Elaine. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: XVI Encontro Nacional de Pesquisadores/as de Serviço Social, 2018, Vitória. **Anais Em Tempos de Radicalização do Capital, Lutas, Resistências e Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 2018, v. 1, p. 1-15.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERARDI, Franco. **Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem**. São Paulo: Ubu, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL/MEC. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**. Gestar I. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2003.

BRASIL. PROINFANTIL: **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais** / Ministério da Educação. Brasília, DF: SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações gerais para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5695-manual-elaboracao-par&Itemid=30192. Acesso em: maio de 2014.

BRASIL/MEC. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**. Gestar II. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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. Brasília, Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento Orientador. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaooficial_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

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), Brasília – DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> Acesso em: 10 fev. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1. ed. São Paulo, 2018.

CABRAL, Valéria A. B. de O.; SILVA, Anamaria S. da. PROINFANTIL: a necessidade do programa e seu desenvolvimento. **Rev. Educação**, 2019, v. 44, p. 1–24. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644436683>. Acesso em 06 ago. 2022.

CAMPO GRANDE. **Lei complementar n. 19**, de 15 de julho de 1998. Institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da prefeitura de Campo Grande e dá outras providências. Campo Grande: Câmara dos vereadores, 1998. Disponível em: <http://www.tce.ms.gov.br/storage/docdigital/2010/07/bfe12bfcd9febfc89741e2c8e33c312.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CAMPO GRANDE. Plano Municipal de Educação. **Lei n. 5.565**, de 23 de junho de 2015, que aprova o plano municipal de educação do município de campo grande - ms e dá outras providências – Campo Grande: Câmara dos vereadores, 2015. Disponível em: <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/54/2020/02/PME-CG-2015-2024.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CASTRO, Vanessa M. **A formação humana sob o jugo do capital**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Fortaleza, 2019.

CNE (Conselho Nacional de Educação). **Resolução n. 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). Brasília: 2020.

CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação), II, 2022, Natal – RN. **Documento Final**. Natal – RN, ago. 2022.

CUNHA, Luiz. Antonio Constant Rodrigues da. **As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão**. In: Eliza Bertollozzi Ferreira; Dalila Andrade. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 121-139.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica**. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 3., 2001, Marília. Anais... Marília: UNESP, 2001. p.1-3.

DARCOLETO, C. A. S. **A categoria da mediação: contribuições para a educação escolar e para o trabalho do professor**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 01, p. 1-10, 2006.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DERISSO, José Luis. Luta de classes, trabalho docente e pedagogia histórico-crítica na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 47-58, dez. 2013. Dez. 2013.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Autores Associados; Rio de Janeiro, ANPED, n. 18, p.35-40, 2001.

DRAIBE, Sonia Miriam. O Neoliberalismo e As Políticas Sociais. **REVISTA DA USP**, n.17, p. 86-101, 1993.

EMPODERAMENTO. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empoderamento/>. Acesso em: 10 jan. 2023

FARIAS, Isabel M. S. de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 155–168, jan./mai. 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, Solange J. **A Gestão dos Fundos Contábeis Para o Financiamento do Ensino no Município de Campo Grande/MS**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2013.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p.153-177, maio/ago. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-3262200900200002>.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. FRIGOTTO, Gaudêncio Frigotto. As Faces Históricas do Trabalho: como se Constróem as Categorias. **Rev. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v.74, n.178, p.529-554, set./dez. 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-271.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desarrollo profesional y personal docente. In: GASCÓN, Agustín de la Herrán; LABRA, Joaquín Paredes. (Org.). **Didáctica General**. La práctica

de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. 1 ed. Madrid: McGraw Hill, 2008, v. 1, p. 291-310.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÈ, Marli E. Dalmazo. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GARRIDO, E. espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola, 2003. São Paulo.

GIRARDI JR, Liráucio. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. **REVISTA FAMECOS (ONLINE)**, v. 24, p. 25978, 2017.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

HÖLFING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. p.30-41.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, p. 63-78, 2008.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOMELI, M. R. M. Parâmetros curriculares nacionais (PCNS) para o ensino fundamental e Relatório Delors: estabelecendo aproximações. **QUAESTIO (UNISO)**, v. 10, p. 145-172, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas: Mercado das letras, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização, 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 76-85, 2019.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 11 fev. 2023.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo

CANDEEIRO e o Cento de estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular - CENPAEP. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. SILVA, Simônia Peres de. Organismos internacionais e política para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; ROSA, Sandra V. L. (orgs.) **Didática e Currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012

LOMBARDI, José Caudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação** [livro eletrônico]: debates contemporâneos. Campinas: Editora Autores Associados, 2017. 2 Mb; Epub

LOSSO, Adriana R. S. A categoria de mediação: contribuição à formação dos profissionais da educação. **Linhas** (UDESC), v. 7, p. 1-8, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, mai/ago. 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006b.

MARIN, Alda J.; GIOVANNI, Luciana. M.; GUARNIERI, Maria. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. 1 ed. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004, v. 4, p. 171-182.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de Professores e a Base. IN: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina. Orgs. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019

MARTINS, Ana Amélia Lage, Mediação: perspectivas dialéticas. In: Colóquio Internacional Rede Mussi 2018: Médiations des savoirs: la mémoire dans la construction documentaire, 2018, Lille. **Anais do MUSSI 2018**. Médiations des savoirs: la mémoire dans la construction documentaire, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M., DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites**

contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p., ISBN 978-85-7983-103-4.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 34, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Aureotilde; FERNANDES, Solange J. A formação de coordenadores pedagógicos no estado de Mato Grosso do Sul no contexto do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica. In: MORAES, L. C. S. de; MARTINS, T. de J da S.; MOREIRA, C. J. de M. (Orgs.) **Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos a distância: múltiplas experiências**, p. 73-88. São Luís: EDUFMA, 2017.

MORAES, Maria Célia de. Recuo da teoria. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MOREIRA, Carlos J. de M.; MOREIRA, V. L. C. A coordenação pedagógica na escola pública frente aos desafios da política neoliberal. In: MORAES, L. C. S. de; MARTINS, T. de J da S.; MOREIRA, C. J. de M. (Orgs.) **Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos a distância: múltiplas experiências**, p. 73-88. São Luís: EDUFMA, 2017.

MOTTA, Vania . A REORDENAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO: empresariamento e resistências. In: **VII Simpósio Nacional Estado e Poder: sociedade civil**, 2012, Uberlândia. Estado e Poder: sociedade civil. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem Somos**. 2017a. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

NÓVOA, Antonio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772> . Acesso em 01 set 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 nov. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso em: 07 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801

OLIVEIRA, Hosana L. G.; LEIRO, Augusto César R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. ARAUJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ORSOLON, Luzia Angelina. O coordenador formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. M. N. S. P. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 17-27.

PACHECO, José Augusto. Teoria (Pós) Crítica: Passado, Presente e Futuro a partir de uma Análise dos Estudos Curriculares. **Revista e-Curriculum**, v.11, n. 1, abr.2013, São Paulo.

PACHECO, José Augusto. Impacto de políticas transnacionais da escola e no trabalho docente. In: LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (orgs). **Didática e Currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico – CEPED Publicações, 2016.

PARASKEVA, J. **O Que Aconteceu Com a Teoria Crítica do Currículo? A Necessidade De Ir Além Da Raiva Neoliberal, Sem Evitá-la**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019. <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8744>

PARO, Vitor Henrique. A Natureza do Trabalho Pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 19, n.1, p. 103-109, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio. / ago. 2012.

PARO, Vitor Henrique. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa; PINO, Ivany Rodrigues; PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa. (Org.). **IV Seminário de Educação Brasileira**: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas-SP: Cedes, 2013, v. 1. p. 957-971. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/capitulo-2-o-professor-como-trabalhador.pdf> . Acesso em: 07 abr. 2021

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Intermeios, 2018.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura. **O coordenador pedagógico como mediador de práxis docente em escolas de educação e de tempo integral**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social**: temas & questões. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido.(Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96 **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 12, n. 23, p. 31-44, 30 abr. 2020

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. **O Documento - Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica- (BNCFP)**: Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, p. 1-39, 2020

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS Revista Científica**, v. 6, n. 1, jun. 2004, p. 25-42.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e Gestão na escola: especificidades do processo de produção pedagógico. **Cadernos ANPAE**, v. 4, 2007.

SALA, Mauro. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L.M., and DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

SANTIAGO, A. M. S. F. A formação continuada como possibilidade de construção da identidade do coordenador pedagógico. In: MORAES, L. C. S. de; MARTINS, T. de J da S.; MOREIRA, C. J. de M. (Orgs.) **Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos a distância: múltiplas experiências**, p. 73-88. São Luís: EDUFMA, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017

SAVIANI, Demerval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

SHIROMA, Eneia Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. 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. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 222-248.

SHIROMA, Eneida Oto; CUNHA, Thais Marcelino. Os professores na agenda do Banco Mundial. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; ROSA, Sandra V. L. (orgs.) **Didática e Currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto (mg.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008, p. 65- 86

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon 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 para todos**. Brasília 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013a.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

VIANA, Nildo. Discurso e Poder. **Revista História & Luta de Classes**, Rio de Janeiro-RJ, v. 01, n.02, p. 53-63, 2005.

WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. Apresentação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, 3ª ed. São Paulos: Cortez, 2000.

WORLD BANK. **Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development**. Education Sector Strategy 2020. Washington, D.C.: World Bank. 2011

YOUNG, M. (2000) **O currículo do futuro**. Campinas: Papirus.

ZUMPARNO, Viviani Ap. A. ALMEIDA, Laurinda R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, Vera M. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalhos de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

APÊNDICE A - OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO - SEMED

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Ofício nº 001/2021 – Solicitação de Autorização para desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE E O PAPEL DE MEDIADOR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO”

Campo Grande, 13 de setembro de 2021.

Da: Profª Drª. Solange Jarzem Fernandes

Doutora em Educação pela UFMS, orientadora do projeto de pesquisa da Linha de Pesquisa 1: “História, políticas e educação” do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU/UFMS.

Mariana Sayd Bellé

Mestranda – acadêmica do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU/UFMS, autora do Projeto de Pesquisa

Para: Profª Elza Fernandes

DD Secretária de Educação do Município de Campo Grande/MS

Senhora Secretária

A acadêmica do curso de Mestrado em Educação Mariana Sayd Bellé está desenvolvendo o Projeto de pesquisa “A política de formação continuada de professores da educação infantil da rede municipal de Campo Grande e o papel de mediador do Coordenador Pedagógico”. Esse Projeto está sob orientação Dra. Solange Jarzem Fernandes.

O Projeto tem como objetivo analisar a formação continuada realizada pela Rede Municipal de ensino de Campo Grande, no âmbito da educação infantil, investigando quais as atribuições do Apoio e do Coordenador Pedagógico nesse processo formativo.

Dessa forma, o Projeto busca de modo específico analisar as legislações e as regulamentações internas da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande para subsidiar o trabalho de formação continuada e como a função de formador do Apoio e do Coordenador é apresentada nesses documentos além de identificar as estratégias e as ações efetivadas pelos profissionais da Equipe Pedagógica voltadas à mediação do processo de formação continuada do corpo docente.

Para efetivação desse estudo será realizada a pesquisa quanti-qualitativa orientada por princípios do método dialético com enfoque em análise documental de formação continuada de professores e das Propostas pedagógicas e Planos de Trabalho dos participantes



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



da pesquisa. Além disso se faz necessária a aplicação de questionários com os profissionais do Apoio e da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil da REME. O *lócus* de pesquisa são as Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Espera-se que a conclusão dessa investigação contribua com o avanço do conhecimento na área de gestão educacional e em especial do papel do Apoio e da Coordenador Pedagógico enquanto mediador do processo formativo.

Informamos também que a pesquisa se iniciou em 2021 e tem seu término previsto para novembro de 2022.

Solicitamos autorização dessa Secretaria para desenvolvimento de parte da pesquisa quanti-qualitativa nas escolas municipais de educação infantil de Campo Grande que possuírem em seu quadro profissionais da coordenação ou apoio pedagógico.

Temos a certeza de continuarmos a contar com sua atenção para a qual antecipadamente agradecemos, enquanto aguardamos contato sobre essa autorização para início das atividades de pesquisa nas referidas escolas.

Atenciosamente,

Campo Grande – MS, 13 de setembro de 2021.

Profª Drª. Solange Jarcem Fernandes
Orientadora do Projeto de Pesquisa

Mariana Sayd Bellé
Mestranda / Pesquisadora

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA - SEMED

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFÍCIO N. 3.213/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 21 de setembro de 2021.

Prezada Senhora:

Em resposta ao ofício n. 1/2021, pelo qual se solicita a autorização para Mariana Sayd Bellé realizar a pesquisa "A política de formação continuada de professores da educação infantil da Rede Municipal de Campo Grande e o papel de mediador do coordenador pedagógico", com entrevista aos coordenadores e aos funcionários de apoio pedagógico das EMElS da Rede Municipal de Ensino/REME, informamos parecer favorável.

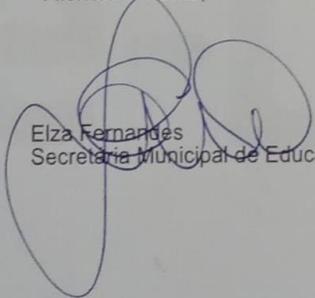
Ressaltamos que, para início do trabalho, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Outrossim, evidencia-se que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação das escolas, e uma cópia deste ofício deverá ser entregue, nas unidades de ensino, para o acerto dos trâmites necessários.

Ainda, depois da conclusão das atividades, uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, seja disponibilizada na Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação/CEFOP - SEMED, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Letícia Costa, neste Órgão Central.

Atenciosamente,


Elza Fernandes
Secretaria Municipal de Educação

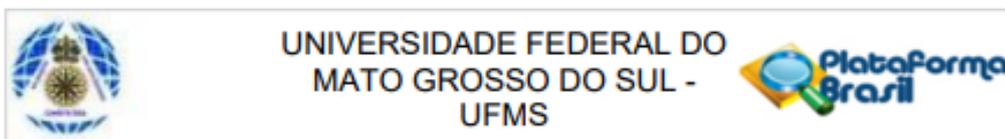
À Sra. Solange Jarzem Fernandes
Orientadora de Projeto de Pesquisa - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
UFMS
- - Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP. 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



4a97bf21887d0408a0b602a4fa7397fe7c9763eb

APÊNDICE C – PARECER DE APROVAÇÃO - CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE E O PAPEL DE MEDIADOR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Pesquisador: MARIANA SAYD BELLE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53116821.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.180.497

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa busca a partir de discussões da educação pública de qualidade, refletir sobre a prática pedagógica como caminho para sua transformação, de abordagem quanti-qualitativa, utilizará questionário e entrevistas em profissionais da equipe pedagógica de Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, para investigação do papel do profissional como mediador das Políticas Públicas de formação de professores. Estudo de pós graduação- Nível de mestrado, estimativa de 106 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a política de formação continuada realizada pela Rede Municipal de ensino de Campo Grande, no âmbito da educação infantil, investigando quais as atribuições do coordenador pedagógico nesse processo formativo.

Objetivo Secundário:

- Analisar as legislações, as políticas nacionais e as regulamentações internas da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande para subsidiar o trabalho de formação continuada de ensino e como a função de formador do coordenador é apresentada nesses documentos.

Identificar as estratégias e as ações efetivadas pelos Coordenadores Pedagógicos voltadas à mediação do processo de Formação Continuada do corpo docente.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.180.497

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta que os riscos estão circunscritos ao constrangimento, garantido a recusa ou a desistência de participar, sem nenhum prejuízo ao participante. Porém informa que não haverá risco a integridade física do participante. Porém que o tempo e desgaste para responder ao questionário será no máximo de 60 minutos. Informa que também contará com o acompanhamento da pesquisadora para auxiliar no entendimento das questões e agilizar o processo. quanto ao constrangimento, refere que o questionário foi elaborado com perguntas objetivas relacionadas ao objeto de pesquisa, e se o participante não queira respondê-las poderá se recusar a fazê-lo. Quanto ao risco de quebra de sigilo e identificação a pesquisadora apresenta que as informações colhidas serão analisadas e adequadas garantindo que qualquer informação particular ou específica seja ocultada ou alterada, utilizando nomes fictícios ou numerados. Quanto aos benefícios aponta que ao investigar como as formas políticas públicas têm priorizado e subsidiado essa prática nas instituições de educação infantil, poderão atender as necessidades e as conquistas nessa área para futuros projetos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa visa investigar as políticas de Formação Continuada no município de Campo Grande e a participação do Coordenador Pedagógico como mediador desse processo.. Serão investigadas as políticas formativas instituídas no período de 2010 a 2020 pela Secretaria Municipal de Campo Grande ao âmbito da Educação Infantil e das políticas nacionais aplicáveis. Os dados serão coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com o objetivo de averiguar as estratégias utilizadas aos coordenadores na mediação do processo de formação continuada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Dentre os termos de apresentação obrigatória destaca-se a presença : a)-Informações Básicas do Projeto; b)- Folha de Rosto; c)- Projeto de Pesquisa detalhado; d)-TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) ; e)- Carta de Anuência da SEMED; f)- Cronograma; g)- Instrumento de Coleta de Dados.

Recomendações:

As Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações estão apresentadas abaixo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para a aprovação por este Comitê de Ética faz-se necessário, apresentar uma Carta resposta em destaque, o atendimento dos seguintes itens abaixo relacionados:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros	Prédio das Pró-Reitorias	çHércules Maymone	ç 1º andar
Bairro: Pioneiros	Município: CAMPO GRANDE	CEP: 70.070-900	
UF: MS			
Telefone: (67)3345-7187	Fax: (67)3345-7187	E-mail: cepconep.propp@ufms.br	



Continuação do Parecer: 5.180.497

A. Solicita-se a pesquisadora reapresentar a Folha de Rosto, como documento obrigatório para submissão de protocolo de pesquisa, com o nome e assinatura do Diretor da Unidade de Administração Setorial da instituição, conforme RTR N° 1254 em 01/07/2021. ATENDIDO.

B. Solicita-se a pesquisadora atualizar o cronograma de Execução tanto no Projeto de Pesquisa Detalhado como nas Informações Básicas da Plataforma Brasil, considerando o início de coleta de dados, entrega e aplicação dos questionários após aprovação pelo CEP –UFMS. ATENDIDO.

C. No Instrumento de Coleta de Dados : Quanto a identificação, solicita-se a pesquisadora excluir o nome e mail dos participantes, e substituí-los por codinome ou código, para garantir a confidencialidade e sigilo dos participantes. ATENDIDO.

D. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) :deve ser elaborado de acordo com a Resolução 466/2012.

1. Esclarece-se a pesquisadora necessidade de alterar este parágrafo que apresenta titularidade. "Vale destacar, que trata-se de pesquisa que está diretamente ligada à obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul". ATENDIDO. Faz-se necessária à retirada das titularidades dos pesquisadores, os pesquisadores deverão ser apresentados como membro da equipe de pesquisa. Garantir a plena liberdade consiste em não influenciar o participante em sua tomada de decisão. Portanto, de forma protocolar, o Colegiado do CEP solicita que não sejam empregados títulos acadêmicos e afins (mestre, doutor, professor, etc..), pois devido à credibilidade que eles emanam, o seu emprego poderia influenciar o participante em sua tomada de decisão.

2. Quanto aos Riscos, esclarece-se a necessidade de incluir os riscos ou desconfortos de forma idêntica ao apresentado no Projeto Detalhado, apontando as medidas e cautelas planejadas para minimizá-los. ATENDIDO

3. A pesquisadora deve incluir no TCLE a garantia que o participante terá ressarcimento se caso ocorrer despesas, além da previsão de indenização em caso de danos físicos ou morais decorrentes da pesquisa. ATENDIDO.

4. Solicita-se a pesquisadora incluir além do seu endereço físico, o e-mail e acrescentar o endereço e contato do CEP – UFMS. (Comitê de Ética em Pesquisa – Cidade Universitária, Caixa Postal 549. CEP 79.70-110 Campo Grande MS , Telefone: (67) 3345-7187 Fax: (67) 3345-7187. Email: cepconep.propp@ufms.br. para esclarecimentos de dúvidas relacionadas à ética em pesquisa, atendimento ao público: 07h30min-11h30min no período matutino e das 13h30min às 17h30min no período vespertino. ATENDIDO.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/n° - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.180.497

5. Faz-se necessária a inserção de espaço para rubrica dos participantes e pesquisador responsável em todas as páginas do TCLE, exceto na última, que deverá conter a assinatura dos mesmos. ATENDIDO.

O pesquisador atendeu o termo de diligência com solicitação desse comitê, incluindo as informações e documentação solicitada. Considerando os documentos postados e analisados, manifestamos parecer favorável a aprovação do projeto de pesquisa por esse Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões

Disponível em: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone, e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeppropp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.180.497

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ☿ Prédio das Pró-Reitorias ☿ Hércules Maymone ☿ ☿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.180.497

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/> Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada após a aprovação por este Comitê.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone, e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.180.497

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-dereunioes-do-cep-2021/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1833248.pdf	20/12/2021 17:16:23		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CartaResposta.pdf	15/12/2021 15:21:16	MARIANA SAYD BELLE	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5128917.pdf	15/12/2021 15:18:56	MARIANA SAYD BELLE	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto2.pdf	15/12/2021	MARIANA SAYD	Aceito

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ☺ Prédio das Pró-Reitorias ☺ Hércules Maymone ☺ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.180.497

Folha de Rosto	FolhadeRosto2.pdf	15:00:48	BELLE	Aceito
Cronograma	Cronograma2.docx	15/12/2021 14:44:34	MARIANA SAYD BELLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	15/12/2021 14:42:16	MARIANA SAYD BELLE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMarianaSaydBelle.docx	15/12/2021 14:41:26	MARIANA SAYD BELLE	Aceito
Declaração de concordância	autorizacaoSEMED.pdf	08/10/2021 17:42:54	MARIANA SAYD BELLE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 20 de Dezembro de 2021

Assinado por:

Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, Coordenador(a) Pedagógico(a) de EMEI do Município de Campo Grande/MS está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE E O PAPEL DE MEDIADOR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**, desenvolvida pela pesquisadora Mariana Sayd Bellé

O objetivo central do estudo é analisar a política de formação continuada realizada pela Rede Municipal de ensino de Campo Grande, no âmbito da educação infantil. Essa investigação se justifica na tentativa de compreender as atribuições do coordenador pedagógico nesse processo formativo.

O convite para a sua participação se deve a sua atuação como profissional que atua na Coordenação Pedagógica das Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder às perguntas do Questionário que poderá ser respondido via Google Forms ou arquivo do Word e apresenta questões relacionadas às políticas de formação continuada implementadas pela Secretaria de Educação e o processo formativo dos professores nas Escolas Municipais de Educação Infantil e a elaboração de documentos institucionais como Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação do Coordenador.

Haverá ainda uma segunda etapa, a Pesquisa documental. Caso você se interesse em participar, poderá sinalizar afirmativamente ao final do questionário. Esta etapa será realizada através de visita em sua instituição de atuação para entrevista sobre a Elaboração de documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação do Coordenador. Com o objetivo de investigar de que forma as políticas públicas de formação de professores interferem na construção destes. Saliento que a resposta ao questionário não implica diretamente na participação da Entrevista/Pesquisa Documental, sendo possível apenas responder ao primeiro, sem prejuízo em sua participação na pesquisa.

O tempo para resposta do questionário é de aproximadamente 60 minutos, assim como da entrevista. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa consiste em possibilitar que sejam auferidas as necessidades e as conquistas nessa área para futuros projetos, visto que a formação continuada dos professores possibilita reflexão sobre a prática pedagógica e, conseqüentemente, melhoria na qualidade da educação ofertada.

Os riscos desse projeto estão circunscritos ao constrangimento em responder às perguntas do questionário e da entrevista, ficando garantida a recusa do entrevistado em responder ou desistir de participar, sem nenhum prejuízo ao participante. Porém esclarecemos que não haverá risco a integridade física do participante.

Há o risco de desgaste no preenchimento do questionário e de resposta à entrevista. Para minimizar esse risco, o questionário será entregue com tempo suficiente para que os participantes se organizem para respondê-lo. Também será oferecido acompanhamento da pesquisadora para auxiliar no entendimento das questões e agilizar o processo. Com relação ao risco de constrangimento, o questionário se pauta por perguntas objetivas relacionadas ao objeto de pesquisa, caso o entrevistado não queira respondê-las poderá se recusar a fazê-lo. Por fim, no que se refere ao sigilo e ao risco de identificação, é assegurado que todas as informações colhidas serão analisadas e adequadas garantindo que qualquer informação particular ou específica seja ocultada ou alterada.

O participante poderá escolher um codinome para a identificação de seu questionário que será utilizado na redação da dissertação. Quanto às possíveis imagens de documentos, os dados de identificação do profissional e/ou instituição serão borrados a fim de resguardar os participantes de qualquer incômodo relativo a sua identificação.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável Mariana Sayd Bellé através do e-mail mariana.sayd.belle@ufms.br, do telefone 9 9225-8681 ou por meio do endereço: Rua da Assembleia, nº 124 – CEP: 79040-620 – Campo Grande – MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos

humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Nome e assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES E APOIOS PEDAGÓGICOS

QUESTIONÁRIO

COORDENADORES E APOIOS PEDAGÓGICOS

1. IDADE: _____
2. FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO): _____
3. DEMAIS FORMAÇÕES (ESPECIALIZAÇÃO, EXTENSÃO, PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO OU DOUTORADO): _____
4. FUNÇÃO QUE OCUPA (COORDENADOR OU APOIO PEDAGÓGICO):

5. TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO: _____
6. TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO ATUAL: _____
7. QUANTAS TURMAS HÁ NA EMEI QUE ATUA? _____
8. QUANTOS PROFESSORES HÁ NA INSTITUIÇÃO QUE VOCÊ COORDENA? _____
9. HÁ OUTRO PROFISSIONAL NA EQUIPE PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO? EM CASO AFIRMATIVO, ESPECIFIQUE A FUNÇÃO DELE:

10. VOCÊ JÁ TEVE ACESSO ÀS ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO DE COORDENADOR/APOIO? SE A RESPOSTA FOR POSITIVA, DE QUE FORMA TEVE ACESSO A ELAS?

11. DENTRE AS DIVERSAS ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO DO COORDENADOR/APOIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE, ESTÁ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. DESCREVA COMO VOCÊ DEFINE O PAPEL DE MEDIADOR DO COORDENADOR/APOIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES”:

12. A PARTIR DE QUAIS DOCUMENTOS E ORIENTAÇÕES SÃO ELABORADAS AS AÇÕES QUE VOCÊ REALIZA VOLTADAS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES?

13. EXISTEM MOMENTOS NA SUA ROTINA DE TRABALHO VOLTADOS ESPECIFICAMENTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES? QUAIS?

14. VOCÊ CONSIDERA QUE ESSA ATRIBUIÇÃO (DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES) TAMBÉM É EFETIVADA EM OUTROS MOMENTOS DA ROTINA EMEI ALÉM DAQUELES ESPECÍFICOS PARA FORMAÇÃO? QUAIS?

-
-
15. COMO SÃO SELECIONADOS OS TEMAS E DEFINIDAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUA INSTITUIÇÃO?

16. HÁ PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO? DE QUE FORMA?

17. CONSIDERANDO AS OUTRAS DEMANDAS DA SUA FUNÇÃO, QUAIS ESTRATÉGIAS VOCÊ ADOTA PARA NÃO DEIXAR DE LADO A MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES?

18. QUE TIPO DE SUBSÍDIOS VOCÊ RECEBE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS NA SUA INSTITUIÇÃO (FORMAÇÃO DE COORDENADORES, TEXTOS, MATERIAIS DE APOIO, REUNIÃO/VISITA TÉCNICA, ETC.)

19. EM QUE MEDIDA AS LEGISLAÇÕES, POLÍTICAS E PROGRAMAS MUNICIPAIS, ESTADUAIS E FEDERAIS INFLUENCIAM A ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE VOCÊ ORGANIZA NA SUA INSTITUIÇÃO?

20. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ACONTECE TAMBÉM EM MOMENTOS ORGANIZADOS FORA DA EMEI PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. QUAL A SUA PARTICIPAÇÃO NESSES DIFERENTES MOMENTOS? (BNCC, PNAIC, REFLEXÕES PEDAGÓGICAS, ETC.)

21. VOCÊ ACREDITA QUE O TEMPO DEDICADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUA INSTITUIÇÃO É SUFICIENTE PARA ATENDER TODAS AS DEMANDAS DE ESTUDO? JUSTIFIQUE:

ANEXO I – ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

CONFORME DECRETO n. 11.716, DE 5 DE JANEIRO DE 2012

Art. 5º São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - viabilizar, juntamente com a direção escolar, estudos e análise de dados estatísticos da unidade, propiciando à comunidade escolar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, de forma participativa, cooperativa e harmônica;

II - elaborar plano de atuação pedagógica respeitando a legislação própria dessa área;

III - coordenar a organização e a harmonização do espaço e do tempo escolar, executando os encaminhamentos necessários aos atendimentos especializados;

IV - desenvolver projetos que promovam interação instituição-comunidade escolar;

V - articular-se com professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, propiciando a harmonia na execução das ações propostas para a melhoria da qualidade de ensino;

VI - coordenar os processos de intervenções da aprendizagem, visando o avanço escolar dos alunos;

VII - subsidiar, apoiar e acompanhar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino, plano de aula e sua aplicabilidade;

VIII - promover momentos de discussão e reflexão com os professores a respeito dos instrumentos de avaliação, formas, critérios e conteúdos adotados, sempre numa perspectiva de avaliação, como forma de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, durante todo o ano letivo e com base na análise de resultados;

IX - participar do conselho de classe, objetivando a coleta de dados e sistematização das deliberações e discussões, como subsídio teórico para análise do grupo;

X - observar a legislações educacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos para a prática educativa;

XI - acompanhar e zelar pela assiduidade dos alunos em parceria com seus responsáveis;

XII - organizar os recursos didáticos e os equipamentos disponíveis para auxiliar a aprendizagem dos alunos;

XIII - zelar pelo sigilo das informações pessoais dos alunos, professores, funcionários e famílias;

XIV - promover encontros com a família dos alunos para troca de informações sobre o desempenho de seus filhos;

XV - participar dos encontros de formação promovidos pela SEMED.