



UFGD Universidade Federal
da Grande Dourados
Faculdade de Educação



PPG Edu
Programa de Pós-Graduação
em Educação | UFGD

CLEUSA FRANCISCA DE SOUZA

**GESTÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
DOURADOS-MS (1996-2020)**

**DOURADOS-MS
2021**

CLEUSA FRANCISCA DE SOUZA

**GESTÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
DOURADOS-MS (1996-2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda.

**DOURADOS-MS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729g Souza, Cleusa Francisca De

GESTÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS (1996-2020) [recurso eletrônico] / Cleusa Francisca De Souza. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Coordenador Pedagógico. 2. Formação Continuada. 3. Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 4. . Gestão Democrática da Educação. I. Aranda, Maria Alice De Miranda. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda - Presidente
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Prof.^a Dr.^a Nadia Bigarella – Membro Titular
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Prof. Dr. Fábio Perboni – Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Prof.^a Dr.^a Andréia Vicência Vitor Alves – Membro Suplente
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Data da realização da Defesa da Dissertação de Mestrado: 19/07/2021

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a 'prática da liberdade', o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

PAULO FREIRE

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que refletem, elaboram e encaram a pesquisa científica como um compromisso em construção na prática cotidiana, pois ela é necessária e faz parte tanto do processo educacional, como da vida.

Também dedico a todos os profissionais da educação que lutam constantemente pela oferta de uma educação gratuita com qualidade e condições de igualdade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fundamento de minha fé, pela força, pela coragem e pela sabedoria que diariamente supliquei para poder continuar e que me foi concedida, fazendo-me sentir melhor cada dia e com determinação para continuar firme e revigorada em busca de meus objetivos.

À minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda, por ter me aceitado como Orientanda e não medir esforços para me auxiliar nesta caminhada, me ajudando a superar desafios e as minhas próprias limitações, também pela confiança que depositou em mim e por estar sempre pronta a me ouvir, orientando cuidadosamente, pautada no conhecimento, na dedicação e no empenho que possibilitaram o desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado. Quero aqui ressaltar que sua dedicação e competência foram imprescindíveis para que este trabalho fosse concluído.

Aos Professores, Dr^a. Nadia Bigarella e Dr. Fábio Perboni, pelas relevantes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho desde o momento do Exame de Qualificação enquanto Membros da Banca Examinadora, e, posteriormente na Defesa. Seus apontamentos foram importantíssimos na definição dos rumos da pesquisa.

Às Professoras, Dr^a. Andréia Vicência Vitor Alves, pelo aceite em estar como Membro Suplente nas respectivas Bancas, bem como a Dr^a. Andréia Nunes Militão, por realizar convites para espaços formativos, os quais contribuíram efetivamente no processo do desenvolvimento da pesquisa.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pelos ensinamentos e contribuições no processo de desenvolvimento científico, profissional e pessoal, não apenas meu, mas de todos os discentes.

Aos Professores de toda a minha trajetória até aqui, desde o ensino fundamental, ensino médio (magistério), graduação, Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Nesse percurso de estudos, encontrei professores/as que foram minha inspiração para dar continuidade aos estudos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) da FAED/UFGD, pela acolhida, pelas discussões e troca de experiências.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de

Professores(GEPPEF/UEMS/UFGD), pela acolhida, pelos ensinamentos e pelas diversas contribuições ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas da Turma de Mestrado de 2019, pelas conversas, discussões, trocas de informações, grupos de estudos, reflexões e debates que possibilitaram o aprimoramento do conhecimento.

Às queridas amigas que o Mestrado me apresentou, Átila e Pamela, nos tornamos as “três cantineiras”, companheiras de caminhada com os quais dividi as angústias do processo de crescimento científico e encontrei refúgio, alento e inspiração para continuar firme no caminho da luta, pelas conversas confortantes no *whatsApp*, no *meet* e os encontros sempre muito divertidos. Sem vocês esse trabalho teria sido muito mais difícil. Quanto a amiga Pamela, em especial, sendo da mesma Linha de Pesquisa, contribuiu com sua leitura atenciosa à pesquisa, seu apoio e dedicação no momento de organizar a sala virtual para qualificação e defesa. Palavras não poderiam definir toda a minha gratidão.

Às amigas Maria de Lourdes e Luana pelo companheirismo, troca de experiências, informações acadêmicas, longas conversas ao telefone e muitas palavras de incentivo.

À professora Ma. Hélia Marcia Kovalski, amiga que me incentivou a concorrer à seleção do mestrado, fazendo-me compreender que meu percurso profissional exigia trilhar o caminho da pesquisa.

À amiga querida Giovana Gadani por estar sempre por perto para me ouvir nos momentos de aflições, de poder compartilhar momentos de alegrias nos e pelos longos cafés das manhãs, minha amiga que sempre diz: Vai dar tudo certo!

À amiga Edna Martins Candia pelo apoio e palavras de incentivo que me fortaleceram nos momentos mais complicados dessa jornada

À Patrícia Ranzi, amiga maravilhosa que me apoia e acredita no meu potencial, que ouve minhas reclamações, minhas angústias, dá bronca também, mas sei que é para o meu crescimento pessoal, profissional e intelectual.

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as que fazem parte de minha vida pelo incentivo e encorajamento, para que concretizasse meu sonho. Vocês não imaginam o quanto são importantes na minha vida!

Não poderia deixar de mencionar as Secretarias do Programa de Pós-Graduação em Educação, Eliza e Valquíria, pela presteza no atendimento e dedicação ao trabalho. Obrigada pela cordialidade com que vocês sempre me receberam.

Aos funcionários da Biblioteca Central UFGD, pelo pronto atendimento e auxílio na busca de materiais (livros) pertinentes à esta pesquisa.

Aos meus amigos e colegas da Escola Municipal Loide Bonfim Andrade, por terem me apoiado nesse período de busca pelo conhecimento, aqui representado pelo Professor Diretor Diogo Moraes, pelo companheirismo e apoio durante todo o processo da pesquisa, acreditando no meu potencial.

À Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), em especial ao Núcleo de Supervisão Técnica (Sandra, Marinalva, Aparecida, Mariza, Célia), pelo excelente atendimento e pela disponibilidade das informações que qualificaram a realização deste trabalho.

À Prefeitura Municipal de Dourados / SEMED, que concedeu a mim a “licença estudo”, possibilitando o afastamento das atividades pedagógicas para dedicação exclusiva ao Mestrado.

A minha madrinha Creuza Ribeiro do Nascimento, Diretora de uma escola municipal de Dourados-MS, meu exemplo, uma mulher de fibra, guerreira, mãe, professora, que luta pelas causas dos menos favorecidos, de fé,

À Isabel Pinheiro de Souza (*in memoriam*) pessoa brilhante, uma poetisa, a coordenadora pedagógica que me acolheu quando assumi o concurso como coordenadora pedagógica e com a qual convivi apenas 6 meses, pois ela veio a aposentar, porém foram 6 meses de intenso aprendizado que levarei para toda a minha vida.

À minha família, que sempre esteve comigo, me apoiando, me fortalecendo e me incentivando para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu pai Ataíde Ferreira de Souza (*in memoriam*), por sempre me fazer acreditar que a principal herança que devemos deixar aos nossos filhos é a educação, pois o conhecimento, segundo ele, ninguém nos tira (furta).

À minha mãe Maria Belarmino Gerônimo, que entre tantas conversas às 5h da manhã, ouvia minhas angústias para terminar o caminho que havia iniciado e então ela repetia sempre esta frase: “em nosso dicionário de mulher que luta não existe a palavra desistir”.

A minha irmã Maria Izabel, que sempre me apoiou, incentivou, minha confidente, minha companheira, foi por você minha irmã que fiz o Magistério, onde iniciei minha carreira como professora e é por você que dei continuidade aos meus estudos.

Ao meu filho João Vitor, que me motivou a continuar meus estudos, que está comigo em todos os momentos de alegria (quando fui aprovada no processo seletivo do Mestrado), de angústias (quando não conseguia encontrar as palavras para a escrita), de ansiedade (no momento da qualificação), de tristeza (quando os acontecimentos diários,

interrompam a vontade de escrever), filho amado você foi o grande herói desse meu momento.

Aos diretores, coordenadores e docentes, que foram participantes da pesquisa e que disponibilizaram tempo e contribuíram para o desenvolvimento desse estudo, cujas contribuições e informações foram fundamentais para a elaboração deste trabalho. das sete escolas que participaram desta pesquisa, pela credibilidade e aceitação em discutir um assunto que possibilita avanços significativos em propostas vindouras na educação.

Às pessoas que fazem parte da minha história e que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho. Assim, agradeço tanto àquelas que me proporcionaram contribuições acadêmicas como também àquelas sem as quais a vida não teria sentido. Por fim, a todos e todas que, de alguma forma vivenciaram este período junto a mim.

Gratidão!!!

Cleusa Francisca de Souza

**GESTÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
DOURADOS-MS (1996-2020)**

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado analisa a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. São temas centrais: gestão democrática, coordenação pedagógica e formação continuada. Está vinculada à Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O recorte temporal da pesquisa abrangeu os anos de 1996 a 2020. A problematização foi sistematizada na questão: “como é realizada a gestão do coordenador pedagógico quanto a formação continuada de professores, segundo a concepção dos sujeitos da escola?”. Como aporte metodológico, por meio de abordagem qualitativa, fez-se uso dos fundamentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na revisão bibliográfica, os dados foram buscados no Banco de Dados do *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, Banco de Dissertações e Teses da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o *Red de Repositórios de Acesso Aberto a La Ciência (LA Referencia)*. No que diz respeito à pesquisa documental, compõem o *corpus* a LDB 9394/1996, Estatutos de Planos de Cargos e Carreira para o Magistério Público, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Municipal de Educação de Dourados (2015-2025) e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa. A pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionário na modalidade *online*, teve como participantes: coordenadores pedagógicos, professores. Conclui que dentre a equipe gestora da escola está o coordenador pedagógico, profissional carregado de atribuições. E dentre um rol de atribuições, a exemplo de organizar, planejar, acompanhar, diagnosticar, avaliar o processo ensino-aprendizagem, está também a importante atribuição de “formar”, no caso, a “formação continuada dos professores”. Foi possível constatar, com base na concepção dos participantes da pesquisa, que a formação continuada de professores, como ação importante na gestão do coordenador pedagógico na escola ocorre, entretanto ainda carece de um “Projeto de Formação Continuada” fortalecido pela parceria com Universidades e com respaldo e assessoria da Secretaria Municipal de Educação. Registra-se, ainda, que a relevância do estudo materializado está na possibilidade de fornecer elementos teóricos que intentam contribuir com a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores, sempre na perspectiva da gestão democrática da educação.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Gestão Democrática da Educação.

**MANAGEMENT OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE
CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS FROM THE FIRST YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL IN THE CITY TEACHING NETWORK OF
DOURADOS-MS (1996-2020)**

ABSTRACT

This Dissertation analyzes the management of the pedagogical coordinator in the continuing education of teachers in the early years of elementary school at the City Teaching Network of Dourados-MS. The central themes are: democratic management, pedagogical coordination and continuing education. The dissertation is linked to the “Education Policies and Management” Research Line, from the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), Education College (FAED), Federal University of Grande Dourados (UFGD). The time frame of the research covered the years 1996 to 2020. The problematization was systematized in the question: "how is the management of the pedagogical coordinator carried out regarding the continuing education of teachers, according to the conception of the school's individuals?". As a methodological contribution, through a qualitative approach, were used the fundamentals of bibliographic, documentary and field research. In the bibliographic review, the data were searched in the Scientific Electronic Library Online Database (SciELO), CAPES Dissertations and Theses Bank, Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the *Red de Repositórios de Acesso Aberto a La Ciência (LA Referencia)*. Regarding to the documentary research, the *corpus* comprises LDB 9394/1996, Statutes of Job and Career Plans for the Public Ministry, the National Education Plan (2014-2024), the City Education Plan of Dourados (2015-2025) and the Political Pedagogical Projects of the schools participating in the research. The field research, through the application of a questionnaire in the online modality, had as participants: pedagogical coordinators, teachers. I concluded that among the school management team there is the pedagogical coordinator, a professional charged with duties. And among a list of assignments, such as organizing, planning, monitoring, diagnosing and evaluating the teaching-learning process, there is also the important assignment of “training”, in this case, “continuing teacher education”. It was possible to verify, based on the research participants' conception, that the continuing education of teachers, as an important action in the management of the pedagogical coordinator at the school occurs, however it still lacks a “Continuing Education Project” strengthened by the partnership with Universities and with support and advice from the City Department of Education. It is also noted that the relevance of the materialized study lies in the possibility of providing theoretical elements that try to contribute to the management of the pedagogical coordinator in the continuing education of teachers, always in the perspective of the democratic management of education.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Continuing Education. Teachers of the Early Years of Elementary School. Democratic education management.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da
BDTD	Educação
BNC	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum
CAND	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Colônia Agrícola Nacional de Dourados
	Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de
	Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CEF	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMED	Conselho Municipal de Educação de Dourados
COVID 19	Coronavírus disease 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
D.O.	Diário Oficial
EAD	Educação a Distância
FAD	Faculdade Anhanguera de Dourados
FTBAW	Faculdade Teológica e Seminário Batista Ana Wollerman
FUNCED	Fundação Cultural e de Esportes de Dourados
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
	e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
	Fundamental e Valorização do Magistério
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da
	Educação

GEPPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA REFERENCIA	Red de Repositórios de Acesso Aberto a La Ciência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MS	Mato Grosso do Sul
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REME	Rede Municipal de Educação
SED	Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SCIELO	Banco de Dados da <i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos selecionados sobre os descritores “coordenador pedagógico e formação continuada” (1996 a 2020).....	28
Quadro 2: Dissertações selecionadas sobre os descritores “coordenador pedagógico e formação continuada” (1996 a 2020).....	29
Quadro 3: Teses selecionadas sobre os descritores “coordenador pedagógico e formação continuada” (1996 a 2020).....	33
Quadro 4: Professor Coordenador no Plano de Cargos e Carreiras/ PCCR-Dourados-MS (2007).....	56
Quadro 5: Atribuições do Coordenador Pedagógico /PCCR (2007).....	58
Quadro 6: Lei nº 3.904 de 23 de junho de 2015. “Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências” (PME).....	62
Quadro 7: Variáveis para definição do número de funcionários das unidades escolares...92	
Quadro 8: Tipologia das Escolas Municipais de Dourados MS(2019).....	94
Quadro 9: Distribuição de coordenadores pedagógicos.....	97
Quadro 10: Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por Unidade Escola (2019)....	98
Quadro 11: Denominação dos participantes na pesquisa.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do estado do Mato Grosso do Sul: município de Dourados em destaque.....	86
Figura 2: Localização geográfica das Escolas que compõem a amostra.....	102
Figura 3: Fachada da Escola Municipal Etalívio Penzo.....	103
Figura 4: Fachada da Escola Municipal Sócrates Câmara.....	104
Figura 5: Fachada da Escola Municipal Joaquim Murtinho.....	106
Figura 6: Fachada da Escola Municipal Januário Pereira de Araújo.....	107
Figura 7: Fachada da Escola Municipal Iria Lúcia Wilhelm Konzen.....	108
Figura 8: Fachada da Escola Municipal Prof ^a Efantina de Quadros.....	103
Figura 9: Fachada da escola Municipal Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo.....	110
Figura 10: Amostra de temas de formações continuadas no PPP das escolas participantes.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dados de identificação pessoal: idade.....	115
Gráfico 2: Dados de identificação pessoal: vínculo funcional.....	116
Gráfico 3: Dados de identificação pessoal: tempo na educação.....	116
Gráfico 4: Dados de identificação pessoal: tempo na função.....	117
Gráfico 5: Dados de formação: Graduação.....	118
Gráfico 6: Dados de formação: Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	119
Gráfico 7: Dados de formação: Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	120

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Apresentação.....	166
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	167
Apêndice C – Questionário <i>online</i> - Coordenador/a Pedagógico/a.....	169
Apêndice D – Questionário <i>online</i> - Professor.....	171
Apêndice E – Questionário <i>online</i> - Diretor/a.....	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 - COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ABORDAGEM CONCEITUAL, HISTÓRICA E LEGAL.....	41
1.1 Coordenador Pedagógico: abordagem conceitual.....	41
1.2 Movimento histórico e legal da constituição do coordenador pedagógico: do nacional ao local.....	45
1.2.1 Legislação nacional.....	45
1.2.2 Legislação local	55
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM ABORDAGEM CONCEITUAL E TRAJETÓRIA LEGAL.....	64
2.1 Formação continuada: abordagem conceitual.....	64
2.2 Formação Continuada: trajetória legal.....	70
CAPÍTULO 3 - ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS: DO LÓCUS À AMOSTRA.....	82
3.1 Gestão educacional: o conceito.....	82
3.2 O <i>lócus</i> da pesquisa: o município de Dourados-MS.....	86
3.3 Escolas participantes da pesquisa: a amostra.....	101
CAPÍTULO 4 - A GESTÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS ENVOLVIDOS NO TEMA.....	113
4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	113
4.2 Principais atribuições do Coordenador Pedagógico na escola.....	122
4.3 A formação continuada aos professores como atribuição fundamental.....	126
4.4 Ações formativas realizadas pelo coordenador pedagógico.....	131
4.5 Ações de formação continuada previstas no PPP das Escolas.....	134
4.6 Avaliação da formação continuada realizada.....	137
4.7 A formação continuada na perspectiva da gestão democrática da educação.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	166

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado intitulada “Gestão do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (1996-2020)”, está vinculado à Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)¹, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

No decorrer dessa pesquisa, vivenciou a pandemia do corona vírus 2019 (covid-19), um vírus que se espalhou rapidamente pelo mundo e, nesse momento, ainda persiste, agora com a chegada da vacina, mas, ainda não para todos e todos, considerando a vacinação por idade, que iniciou pelos idosos.

Nesse interim, considerando a suspensão de aulas presenciais, a maioria dos gestores e educadores tem se concentrado na principal tarefa imediata: se preparar para ensinar e apoiar alunos remotamente, ou seja, a distância, por meio das tecnologias possíveis, vez que o isolamento social é uma das medidas de prevenção. Situação que teve início em 17 de março de 2020, momento em que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343/2020, se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino.

Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nos 345 e 356/2020. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da covid-19.

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientando as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a

¹ Indicado para maior conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Livro: A UFGD na memóriacientífica: contribuições do programa de pós-graduação em educação (REAL e PORTELA, 2020), lançado na *Webnar* de 3 de agosto de 2020, no Evento do Programa.

reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Mediante o que ocorre atualmente no Brasil e no mundo, no que tange o contexto escolar, destaca-se que o coordenador pedagógico tem um papel de grande importância, pois precisa ser o mediador entre toda comunidade escolar, os professores, os pais e os próprios alunos, portanto, desafios para o exercício da gestão democrática da educação. A maior parte dos professores brasileiros não foi preparada para integrar tecnologia nos processos de ensino aprendizagem e para ensinar de forma online, ponto que eclode para a necessidade de incluir este tema na formação continuada e que o coordenador pedagógico poderá destacar em seu plano de ação.

São temas centrais da pesquisa: gestão, coordenação pedagógica e formação continuada. Dentre a equipe gestora que faz a organização, planejamento e avaliação de uma escola de educação básica, está o coordenador pedagógico como um dos principais gestores. Um profissional da educação carregado de atribuições, que, no conjunto, caracteriza sua gestão, seu fazer. E, dentre um rol de atribuições, a exemplo de organizar, planejar, acompanhar, diagnosticar, avaliar o processo ensino-aprendizagem, está também o de “formar”, no caso, a “formação continuada dos professores”.

Nesses termos, o objeto de investigação fica delimitado como “a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores” e remete ao problema da pesquisa explicitado na seguinte questão: como é realizada a gestão do coordenador pedagógico quanto a formação continuada de professores, segundo a concepção dos sujeitos da escola?

E o recorte temporal contempla os anos de 1996 a 2020², considerando o marco da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, posteriormente as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024, do Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, e, ainda, o Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (PME) 2015-2025. Documentos oficiais que orientam o trabalho e definem a ação da gestão pedagógica.

O interesse em realizar o presente estudo surgiu por meio da trajetória profissional da pesquisadora, que há 23 anos trabalha na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados MS, atuou como professora, técnica na Secretária Municipal de Educação de Dourados/MS (SEMED), coordenadora pedagógica, formadora de professores/as da

² E este recorte temporal se finda no ano de 2020, data em que esta pesquisa está sendo desenvolvida.

educação infantil no e anos iniciais do ensino fundamental da REME. Além dos pontos supracitados, as discussões teóricas realizadas durante os momentos de estudo no (GEPGE) e como aluna especial na Disciplina Estado e Políticas Públicas de Educação (PPGEdu/UFGD), foram imprescindíveis e contribuíram significativamente para trilhar novos horizontes como pesquisadora.

Ao longo da vida, atuando como professora e coordenadora pedagógica participou de palestras, seminários, colóquios, congressos e formações continuadas ligados à educação com intuito de aprimorar o trabalho e refletir sobre a realidade educacional. Nessa trajetória de trabalho e formações, surgiram indagações que dizem respeito à atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar e em especial na formação continuada de professores.

O estudo perpassa o universo das políticas públicas educacionais, enfatizando a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores e na sua relação interpessoal com toda comunidade escolar, sendo o interlocutor das políticas públicas das instituições educacionais.

O coordenador pedagógico é um profissional de fundamental importância no contexto escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais, com prática analítica e reflexiva, com formação continuada, valorizando a formação do professor e, conseqüentemente, a sua, adquirindo, cada vez mais, fundamentos para lidar com as diferenças, com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade, pautada na gestão democrática da educação.

Estar pautada na gestão democrática, portanto na gestão participativa, certamente será possível estar mais qualificada para as muitas mudanças que se apresentam no dia a dia da escola, sempre contribuindo no fortalecimento de um clima favorável ao alcance dos objetivos educacionais. A gestão democrática possibilita uma educação escolar calcada nos princípios da justiça social e no reconhecimento do direito e da igualdade para todos os seres humanos. Para tanto, se faz imprescindível compreender que:

A gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola (DOURADO, 1998, p. 79).

Dessa forma é mediada por meio do diálogo, do trabalho colaborativo e a

descentralização do poder. No âmbito pedagógico a gestão democrática possibilita avanços nas escolas, principalmente na relação entre os profissionais envolvidos e gradativamente e conseqüentemente resultam em melhoria na qualidade do ensino, no processo de práticas e ações desenvolvidas por toda comunidade escolar. Coloca Freire (1996) que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, portanto, é na troca e na construção coletiva que se busca e se aprende a fazer uma gestão democrática.

A escola voltada para uma gestão democrática precisa estar organizada, a fim de cumprir os propósitos estabelecidos por todos os segmentos que a compõem, sem jamais desvincular-se das questões e valores sociais políticos e culturais existentes na diversidade do meio. Para que possa exercer uma prática realmente democrática, a escola precisa criar e consolidar mecanismos de intervenção e participação coletiva, pois estes são fatores imprescindíveis e significativos para a qualidade do ensino escolar.

Nessa perspectiva, a gestão democrática tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade no cotidiano da escola e, especialmente, nos momentos de tomadas de decisões, sendo que o coordenador pedagógico tem participação fundamental para a efetivação da democracia na escola.

O processo de gestão nas escolas, envolvem a comunidade interna e a externa, visando não apenas o aluno, mas toda a comunidade, por meio de uma educação escolar formadora de cidadãos participativos e envolvidos com os problemas do mundo. E por isso estará sempre estimulando a participação de diferentes pessoas, articulando os aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos. O diretor e o coordenador pedagógico, os quais são gestores, nesse contexto, deverá voltar suas ações para uma educação de qualidade social que prime pelo ser humano e não pelo mercado.

[...] a qualidade na educação, por ser uma categoria dinâmica e complexa, não está imune a entendimentos dúbios, incertos, imprecisos, podendo servir a interesses vários. Por isso, é preciso buscar compreendê-la em relação à totalidade das relações sociais, com base em uma concepção 'histórico-social', portanto, crítica. Por este caminho pode-se começar a visualizar possibilidades de um projeto de sociedade, de educação e de ser humano sustentado por uma qualidade socialmente referenciada (ARANDA e LIMA, 2014, p. 311, grifo das autoras).

Qualidade socialmente referenciada e gestão democrática da educação são princípios interligados para o alcance de um processo de coordenação que resulte numa

educação que faça diferença para todos e todas. É nessa direção que segundo Ferreira (2001), a gestão democrática é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade, fortalecendo a democratização da escola.

Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. [...]. Não basta, entretanto, a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade (PARO, 2005, p. 19-40).

Para instituir esses mecanismos de intervenção e participação coletiva, a escola precisa assumir uma gestão colegiada, onde todos os segmentos da escola tenham espaço de atuação. Os mecanismos da gestão democrática são instrumentos que permitem um novo olhar sobre as práticas democráticas existentes na educação escolar pública, viabilizando canais de comunicação entre a escola e os órgãos públicos fiscalizadores, que favorecem ações democráticas, no caso a ação em destaque é a formação continuada.

Além do mais, é o coordenador pedagógico um dos responsáveis na escola para propiciar as possibilidades para que a política educacional, do nacional ao local, se realize na escola. Dito isto, registra-se que a política educacional é entendida como um recorte das Políticas Públicas e, nessa direção, as contribuições de Palumbo (1994) são de fundamental importância no estudo em pauta. Segundo o autor:

A política educacional presente hoje nas relações sociais é um alvo em movimento, é um processo ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Por isso é complexa, invisível, alusiva, dinâmica, normativa, contraditória e conflituosa. Manifesta-se nas estratégias utilizadas pelos governantes, cujo conteúdo referencia princípios e diretrizes constitucionais, prioridades, objetivos e metas, meios, organização administrativa e operacional, população alvo e seu papel. Tem como suportes declarações, leis, regulamentos, planos, projetos e programas (PALUMBO, 1994, p. 35).

Assim, a política educacional, no rol das políticas públicas, são ações voltadas à sociedade, tendo como suporte as declarações, leis, regulamentos, planos, projetos e programas com intenção de materializar os direitos dos cidadãos garantidos pela lei.

Saviani (1998, p. 121) corrobora explicando que a política educacional “[...] é uma modalidade de política social [...]”, considerando ainda, que a expressão: política social “[...] está ligada a certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da ação

pública”. Entretanto, alerta Dourado (2007, p. 925-926) para um ponto de extrema relevância para o objeto desta pesquisa, ou seja, a organização e gestão da Educação Básica, considerando o tema da formação, no caso, a continuada:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas em conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925-926).

É nessa problemática delineada por Dourado, focando para a gestão da formação continuada, numa perspectiva mais democrática e com continuidade que esta pesquisa tem o gestor denominado coordenador pedagógico como central na formação continuada de professores, entendendo que mesmo sendo o foco a gestão na/da escola pública de educação básica, está o entendimento de que esse espaço particular está inserido num universal.

Nessa direção, todas as ações da escola integram uma política educacional maior e que se quer vinculada a uma política de Estado e não apenas de governo, que tenha sustentabilidade, pois, entende-se que uma política de governo não tem base consistente, é permeada pela descontinuidade, após pleitos de nova governança.

Quanto à definição do profissional coordenador pedagógico, Libâneo (2004) destaca ser aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os docentes, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição fazer a gestão didático-pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de ensino e de aprendizagem que possibilite qualificar tanto a formação dos alunos, quanto a formação contínua dos professores.

Em discussão às várias denominações encontradas com relação ao termo formação continuada, Marin (1995) faz uma análise crítica sobre o uso indiscriminado e muitas vezes inadequado dos vários deles utilizados para conceituar a formação de professores, alertando que tais usos incorrem em descaracterizar a verdadeira intenção dessa formação.

No seu estudo, aponta os seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação

continuada. Para esta pesquisa, o termo escolhido é formação continuada, num sentido de uma educação permanente. A autora discorre que são termos similares e que apesar de apresentarem algumas nuances, não são contraditórios, ao contrário, se completam. Nas palavras da autora:

Educação permanente, formação continuada e educação continuada são termos no mesmo bloco de reflexão por haver muitas similaridades entre eles quando estes trazem o eixo conhecimento como centro da formação inicial, da formação continuada, da realização e uso de pesquisas. [...] sempre em busca de auto avaliação, da auto formação, e da autogestão; formação continuada - cuja função consciente é a de transmissão de saberes e saber-fazer; e educação continuada - modos de socialização [...] no lócus do próprio trabalho cotidiano [...] sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora [...] de todos os saberes dos profissionais. [...] multiplicidade de significados e a possibilidade de que, num processo educativo continuado, possamos utilizar mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias e das necessidades (MARIN, 1995, p. 18-19).

Portanto, na concepção da autora, os termos “educação permanente, formação continuada e educação continuada” apresentam a significação mais condizente com o conceito de que o processo formativo deve ser contínuo para auxiliar os professores na prática pedagógica, incorporando nessa vivência o conjunto de saberes que constituem sua profissão.

Barroso (1997) aponta para a importância da formação contínua, em especial, a formação continuada que toma como eixo central a escola e o exercício da profissão docente. Por sua concepção de formação continuada de professores como formação centrada na escola, isto é, a que toma como princípio a afirmação da autonomia do professor e do significado do ambiente escolar para as aprendizagens do professor. Segundo o autor, trata-se de uma formação focada no lugar em que emergem as necessidades de superação das dificuldades e dos problemas da profissão.

Para que ocorra a formação continuada dentro do espaço escolar, se faz necessárias ações que possibilitem a gestão democrática, e, para se criar uma escola democrática é preciso ter em mente que todos os membros possuem uma responsabilidade social sobre o seu papel frente à aprendizagem e formação do aluno, deve ser construído e analisado por todos e essa responsabilidade é de todos, caso isso não ocorra é impossível construir

uma escola democrática.

Feitas as considerações iniciais sobre os temas básicos, coloca-se em relevo o objetivo geral desta Dissertação de Mestrado: Analisar a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental público municipal de Dourados-MS.

Para o alcance do objetivo geral desdobram-se objetivos específicos, a saber:

- Analisar o processo histórico e legal que regulamenta a gestão do coordenador pedagógico no Brasil, com destaque para cidade de Dourados-MS, bem como abordar conceitualmente o tema “coordenação pedagógica”.
- Destacar os princípios fundamentais das legislações referentes à política de formação continuada de professores, do nacional ao local, bem como o tema da formação conceituada, em sentido conceitual.
- Apresentar a organização da gestão do sistema municipal de educação de Dourados-MS, com destaque para o *locus da* pesquisa e sua amostra.
- Analisar a gestão do coordenador pedagógico quanto a formação continuada dos professores, na perspectiva dos sujeitos da Escola envolvidos no tema.

Na continuidade, passa-se aos aspectos condizentes à metodologia, ou seja, o caminho, os passos para buscar resolver o problema e chegar ao alcance do objetivo.

Em termos de procedimentos metodológicos o estudo aqui materializado está pautado napesquisa bibliográfica, documental e de campo. Sobre a pesquisa bibliográfica e também sobre a pesquisa documental, Marconi e Lakatos (1999) analisam que esses tipos de pesquisa permitem que o pesquisador entre em contato com o que já foi publicado sobre o assunto e exige dele uma atitude crítica diante da produção disponível na perspectiva de melhor selecionar o que deve compor seu referencial teórico e também o *corpus* documental.

Segundo Richardson (1999, p. 230), a pesquisa documental “[...] consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”.

A pesquisa de campo, também segundo Marconi e Lakatos (1999), pode ser de caráter qualitativa e descritiva, numa investigação empírica, com o objetivo de conferir hipóteses, delineamento de um problema, análise de um fato, avaliação de programa.

Assim, numa abordagem qualitativa, utiliza-se técnicas de coleta de dados, que podem ser: entrevistas, questionários, formulários, etc. como ser também exploratória, tendo como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos do pesquisador sobre o

assunto em estudo (MATTAR, 1996).

Sobre a pesquisa bibliográfica efetivada, de início fez-se uma revisão bibliográfica acerca da atuação do coordenados pedagógico na formação continuada de professores em estudos correlatos, nas seguintes bases de dados: Banco de Dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco de Dissertações e teses da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Red de Repositórios de Acesso Aberto a La Ciência (LA Referencia)*.

Os descritores utilizados para a busca dos textos relacionados à pesquisa tiveram sempre em comum o cerne do objetivo e foram os seguintes: “coordenador pedagógico”, “papel do coordenador pedagógico”, “formação continuada de professores”, “anos iniciais do ensino fundamental”, “contexto escolar”. Ainda o uso de aspas para melhor delimitar o termo de busca em todos os campos e índices, por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos. A busca oportunizou chegar a 439 produções, e, como primeiro critério, fez-se o refinamento que levou a descartar os que se repetem nos bancos de dados. O segundo critério foi de retirada dos que não se encontravam de acordo com o recorte temporal definido para este estudo e, por fim, foram retirados os que não estavam relacionados com o tema da pesquisa, resultando na seleção de um total de 20 trabalhos: 03 Artigos, 13 dissertações e 04 teses.

Quadro 1

Artigos selecionados sobre os descritores coordenador pedagógico e formação continuada (1996 a 2020)

Autor(es)	Título	Natureza do trabalho	Instituição/Periódico	Ano
Vera Maria Nigro de Souza Placco, Vera Lucia Trevisan de Souza e Laurinda Ramalho de Almeida	O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas	Artigo	Cadernos Pedagógicos/SP	2011
Leni Aparecida Souto Miziara, Ricardo Ribeiro e Giovani Ferreira Bezerra	O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico	Artigo	Revista LAPLAGE/Sorocaba - SP	2014
Neichelli Fabrício Langona e Renata Prensteter Gama	Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar	Artigo	Revista LAPLAGE/Sorocaba - SP	2018

Fonte: elaborado pela autora com base no *Scielo*, *BDTD*, *LA Referencia* (2019).

Placco, Souza e Almeida (2011), em Artigo intitulado “O coor pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas”, analisam que o coor pedagógico tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação dos professores.

Miziara, Ribeiro e Bezerra, em Artigo intitulado “O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico”, Visa identificar os estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico, em seus entraves e avanços, fundamentando-se numa revisão de literatura. O levantamento bibliográfico, pautado em um referencial crítico-reflexivo, possibilitou explicitar a tese central de diversas pesquisas realizadas sobre a temática, as quais revelam, com maior ou menor ênfase, dados sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no contexto escolar. Os pesquisadores atribuem aos coordenadores a responsabilidade precípua de mediar a formação continuada dos docentes, no entanto, fica patente o envolvimento dos coordenadores em atividades de caráter burocrático e trivial, limitando, assim, o alcance político e pedagógico de seu trabalho. Para a superação dessa realidade, torna-se necessário que professores e coordenadores busquem formação e afirmação como sujeitos competentes técnica e politicamente.

Langona e Gama, (2018), em Artigo intitulado “Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar” analisa o coordenador pedagógico, seus conceitos e dimensões de sua atuação, quanto ao planejamento do professor, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Quadro 2

Dissertações selecionadas sobre os descritores coordenador pedagógico e formação continuada (1996 a 2020)

Autor(es)	Título	Natureza do trabalho	Instituição/Periódico	Ano
Fátima Maria Lucas Blandino	Construção da identidade do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real	Dissertação	Universidade de São Paulo - USP/SP	1996
Neusa Maria Mendes Borges	A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	1999

Luzia de Lourdes Caseiro	A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE/SP	2007
Leni Aparecida Souto Miziara	A coordenação pedagógica e a práxis docente	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco - UCDB/MS	2008
Luciene Martins Ferreira Rocha	A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD/MS	2010
Ozélia Horácio Gonçalves Assunção	A escola como espaço de formação contínua para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	Universidade Federal do Ceará - UFCE/Fortaleza	2013
Edi Silva Pires	Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar	Dissertação	Universidade de Brasília - UnB/DF	2014
Elis Regina dos Santos Viegas	Políticas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Município De Dourados - MS	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD/MS	2014
Carolina Estefanello Pires	A formação de professores no Plano de Ações Articuladas de municípios Sul-Mato-Grossenses	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD/MS	2015
Elisângela Carmo de Oliveira	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	Dissertação	Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	2017
Mariana Muniz Sampaio	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe – UFSE/SE	2018
Cristina Pires Dias Lins	A função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da Rede Municipal de Dourados/MS (2012-2017)	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD/MS	2018
Fabiana Honório do Amaral França	Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (1988-2018): caminhos, descaminhos e desafios	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD/MS	2020

Fonte: elaborado pela autora com base no *Scielo*, *BDTD*, *LA Referencia* (2019).

Blandino (1996). com a Dissertação intitulada “Construção da identidade do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real”. Apresenta um painel como primeiro registro de um período do ensino municipal de São Paulo, e a figura do coordenador pedagógico de educação infantil. Mostra, na construção da identidade do coordenador pedagógico, o confronto entre 3 fatores - o real, o legal e o ideal - como o tripé de sustentação desse painel de registros.

Borges (1999), com a Dissertação intitulada “A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo” discute a criação de cargos, as normas e orientações para a atuação dos especialistas de educação no contexto específico do ensino municipal de São Paulo, visando contribuir para maior compreensão do significado de funções técnicas que se fazem presentes e influenciam a prática pedagógica. Para isso, o objetivo foi investigar a fusão dos cargos de Assistente Pedagógico e Orientador Educacional, constituindo o cargo de Coordenador Pedagógico no ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, a partir de 1985.

Caseiro (2007), com a Dissertação intitulada “A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes” apresenta reflexão sobre a formação continuada de docentes pela capacitação em serviço, promovida por uma professora coordenadora, onde analisou como foram planejadas e executadas ações na escola, nas reuniões semanais do horário de trabalho pedagógico coletivo e no acompanhamento cotidiano da execução do trabalho docente, em sala de aula. Um projeto de trabalho foi executado, como oportunidade de acompanhar os docentes pela professora coordenadora.

A pesquisa de Miziara (2008), na Dissertação de Mestrado intitulada “A Coordenação Pedagógica e a práxis docente”, traz contribuição especial ao estudo, por ser uma pesquisa realizada no Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, apresenta a coordenação pedagógica sob a ótica dos professores/as. O objetivo geral foi analisar as contribuições da coordenação para o processo ensino-aprendizagem segundo a concepção dos professores. Este objetivo se desdobra em analisar o papel da coordenação ao longo da história e caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico no contexto atual.

Rocha (2010), em Dissertação de Mestrado intitulada “A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal” e Pires (2015) na Dissertação de Mestrado intitulada “A formação de professores no plano de Ações

articuladas de municípios Sul-Mato-Grossenses” vêm contribuir com a pesquisa por ser realizado dentro do Estado do Mato Grosso do Sul e, em especial, no município de Dourados-MS. Ambas tratam sobre a formação continuada de professores nos programas federais, ressaltando que muitas formações continuadas são advindas da esfera federal, sendo passível de análise para avaliação se estas estão de acordo com as expectativas dos docentes.

Assunção (2013), em sua Dissertação de Mestrado intitulada “A escola como espaço de formação contínua para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental” traz um estudo sobre a formação contínua dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na instituição escolar e busca compreender as reflexões construídas pelo grupo de professores, coordenadores e gestores da escola, bem como as condições de vida e trabalho, em que esse processo de formação se desenvolve.

Viegas (2014), em sua Dissertação intitulada “Políticas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Município De Dourados – MS” analisa a política de formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvidas pela rede municipal de ensino de Dourados-MS, no período de 2006 a 2012, portanto colabora significativamente para a pesquisa em andamento.

Pires (2014), na Dissertação de Mestrado intitulada “Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar”, essa pesquisa busca compreender a atuação e o alcance da ação do coordenador pedagógico em escolas públicas, tendo em vista identificar aspectos de sua legitimidade e fortalecimento no contexto escolar, sendo assim contribui positivamente ao estudo.

Oliveira (2017), na Dissertação de Mestrado intitulada “O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente” analisa as ações que o coordenador pedagógico desenvolve em seus processos formativos possibilitando-o ser um agente de mudanças na prática docente. Seu resultado aponta o coordenador pedagógico como um agente de mudanças e a importância da relação do seu ofício e dos seus fazeres com a prática pedagógica.

Sampaio (2018), em Dissertação de Mestrado intitulada “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe”, a pesquisa traz contribuições para o estudo em curso tendo em visto que o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar a relação do coordenador pedagógico com a formação continuada de professores em serviço.

Lins (2018), em Dissertação de Mestrado intitulada “A função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade (PNAIC) certa em escolas da Rede Municipal de Dourados/MS (2012-2017)” a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador da criar relação às orientações decorrentes do Pacto PNAIC e seu campo empírico foram três escolas da Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/MS. Enfocou o coordenador pedagógico na gestão do processo de alfabetização da criança.

França (2020), com sua Dissertação intitulada, “Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (1988-2018): caminhos, descaminhos e desafios”. Tem como objetivo geral analisar o processo de formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, no período de 1988 a 2018. A referida pesquisa mostra como os Coordenadores Pedagógicos perceberam o processo de formação continuada ofertada na REME/Dourados-MS no período de 1988 a 2018.

Quadro 3
Teses selecionadas sobre os descritores coordenador pedagógico e formação continuada (1996 a 2020)

Autor(es)	Título	Natureza do trabalho	Instituição/Periódico	Ano
José Cerch Fusari	Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Semed de São Paulo	Tese	Universidade de São Paulo - USP/SP	1997
Luiza Helena da Silva Christov	Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PC/SP	2001
Isaneide Domingues	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola	Tese	Universidade de São Paulo - USP/SP	2009
Nilza Donizete Dias Ferreira	O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho	Tese	Universidade Presbiteriana Mackenzi/SP	2013

Fonte: elaborado pela autora com base no *Scielo*, *BDTD*, *LA Referencia* (2019).

Fusari (1997), na Tese intitulada “Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da SMED de São Paulo” objetivou contribuir para a produção de conhecimento na área de formação contínua de profissionais da educação escolar. Com essa intenção, foram propostos o específicos que pretenderam: captar as representações que educadores têm a respeito do tema; identificar as experiências e os problemas vivenciados; analisar os dados no movimento do que é praticado e concebido; e sugerir alguns elementos que contribuam para o estabelecimento de políticas práticas para aperfeiçoar o desenvolvimento profissional dos educadores em serviço.

Christov (2001), na Tese intitulada “Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola”. Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os saberes necessários ao coordenador pedagógico em seu cotidiano nas escolas da rede estadual em São Paulo. Foram ouvidos 38 coordenadores que atuam em diferentes regiões do estado de São Paulo. Organizados em cinco grupos e não simultaneamente, responderam à pergunta e destacaram os saberes necessários ao coordenador pedagógico em seu cotidiano nas escolas da rede estadual.

Domingues (2009), na Tese de Doutorado intitulada “O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola” colabora com este estudo, pois investiga o papel do coordenador pedagógico como gestor dos tempos/espacos de formação contínua do docente na escola e como esse profissional organiza e implementa a formação contínua dos docentes. A pesquisa envolveu quatro coordenadores pedagógicos de duas escolas, a autora ressaltou que o fazer do coordenador pedagógico exige alguns fatores, tais como: desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas.

Ferreira (2013), em Tese de Doutorado intitulada “O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho” procurou compreender as contribuições da política de desenvolvimento profissional no local de trabalho do coordenador pedagógico e professores, ou seja, formação em serviço, sob a ótica do Coordenador Pedagógico e docente sobre os fatores que influenciam no processo da formação, reflexões sobre a prática pedagógica.

Nos quadros 1, 2 e 3 classificados por nome do autor, tema da pesquisa, natureza do trabalho, universidade e ano na seguinte ordem: artigos, em seguida as dissertações e por fim as teses. Verifica-se que o número maior de pesquisas no qual se desenvolvem

estudos com a temática do coordenador pedagógico e que se relaciona com o estudo em pauta, está concentrado nas seguintes Universidades: USP, com 10 trabalhos e UFGD, com 5 trabalhos. Destes 2 trabalhos remetem ao coordenador pedagógico e 3 relacionados com a formação de professores. Ainda, 2 trabalhos da UFSCAR, 1 da UnB, 1 da UFCE e 1 da UFSE, totalizando, portanto, 20 pesquisas.

As pesquisas em sua maioria abordam a trajetória histórica e a identidade do coordenador, evidenciando a crescente importância dessa função no contexto escolar. Destacam também situações do cotidiano do Coordenador Pedagógico em diversas regiões brasileiras, aponta normatizações que legitimam o cargo.

Fusari (1997), na Tese intitulada “Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da SMED de São Paulo” objetivou contribuir para a produção de conhecimento na área de formação contínua de profissionais da educação escolar. Com essa intenção, foram propostos objetivos específicos que pretendiam: captar as representações que educadores têm a respeito do tema; identificar as experiências e os problemas vivenciados; analisar os dados no movimento do que é praticado e concebido; e sugerir alguns elementos que contribuam para o estabelecimento de políticas práticas para aperfeiçoar o desenvolvimento profissional dos educadores em serviço.

A revisão de literatura realizada possibilitou sistematizar o campo teórico e aprimorar o objeto de estudo. São estudos que consolidam o pressuposto de que os coordenadores pedagógicos vivenciam uma indefinição na função e na formação, pois muitos citaram a precariedade da formação do coordenador pedagógico, quase todos os trabalhos discutiram as múltiplas demandas e atribuições do coordenador.

Diante disso e pensando na construção histórica da função, passando da Supervisão Pedagógica à Coordenação Pedagógica, a coordenação pedagógica emerge como um tema relevante de ser investigado sob a perspectiva da atuação do coordenador com a formação continuada de professores. Representações, historicidade, concepções, princípios e práticas que surgiram no debate da revisão de literatura, possibilitam compreender como se constitui a formação continuada de professores sendo o coordenador pedagógico o gestor dessa formação. O desvio de função no caso deste estudo, da função pedagógica – foi discutido em todos esses trabalhos, demonstrando que o caráter burocrático e administrativo do antigo supervisor de ensino ainda existe.

Evidenciaram, ainda, que no contexto educacional pesquisado, a construção da identidade do coordenador pedagógico tem sido um processo contínuo, pois, no cotidiano

da escola os coordenadores pedagógicos se deparam com a falta de clareza que professores, funcionários e pais têm em relação ao seu trabalho. Conseqüentemente, a carência de uma visão definida de qual é o espaço de atuação do coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico está em fase de conquista do seu espaço e são muitas as discussões em torno da sua identidade e da sua formação. Isso sinaliza a necessidade de um maior aprofundamento a respeito da formação desse profissional.

As produções inerentes ao tema da pesquisa em relevo demonstram reconhecimento com relação à temática, entretanto quanto a delimitação dada a esta pesquisa por meio de seu objeto, que é “a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores”, pode-se registrar número menor de trabalhos, o que torna esta Dissertação de Mestrado em Educação original e relevante socialmente.

O passo agora é dado em direção ao detalhamento da pesquisa documental. Para melhor compreensão do objeto da pesquisa e seus desdobramentos no contexto da investigação, a técnica de análise documental foi utilizada com o objetivo de tratar os documentos oficiais do MEC e de outras instâncias federais que se fizerem necessárias.

Na pesquisa documental, o corpus é composto pelos seguintes documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, que fixa de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Estatutos de Planos de Cargos e Carreira para o Magistério Público, o PNE, o PME e o PEE em vigência.
- Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.
- Lei nº 11.494, DE 20 de junho de 2007 Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- Portaria nº 1458 de 14 de dezembro de 2012, Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores.
- Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.
- Resolução CNE/CP nº 02/2019, 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).

- Parecer CNE/CP nº14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação (BNC-Formação Continuada).

- Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 - 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).

- Lei Complementar Nº 118, de 31 de dezembro DE 2007; PCCR/Dourados-MS.

- Lei nº 3904 – Plano Municipal de Educação – PME/Dourados MS 2015-2025.

- Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Escolares participantes da pesquisa.

Destaca-se o documento escrito como uma preciosa fonte para o pesquisador buscar soluções ao objeto proposto, tendo em vista que o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para Gil (2008) essa técnica apresenta uma série de vantagens, dentre elas: “[...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (p. 46), pois as legislações poderão ser fontes de explicações para entendimento e compreensão das finalidades das políticas com foco no objeto em estudo. De acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Pádua (1997, p. 62): Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, afim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou

tendências [...].

Na pesquisa documental, três aspectos merecem atenção especial por parte do pesquisador: a escolha dos documentos, o acesso a estes e a sua análise. A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns princípios ou hipóteses. Evidentemente o acesso a documentos oficiais, como leis, pareceres, e estatutos, será mais fácil do que àqueles de uso particular ou os de caráter pessoal, como fotos, cartas, agendas.

E, por fim, a pesquisa de campo. Conforme Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas.

A investigação para a coleta de dados, com vistas a efetivar a pesquisa de campo, com natureza qualitativa tendo como *locus* à pesquisa empírica 7 Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (REME), parte do quantitativo de 45 unidades de ensino.

O critério de escolha das 7 Escolas foi feito de acordo com a região geográfica urbana do município.

Atuando com 111 coordenadores pedagógicos efetivos, sendo 21 supervisores educacionais (coordenadores pedagógicos 40h), 50 especialistas em educação (coordenadores pedagógicos 40h), 40 professores coordenadores (20h), o quantitativo é variável de acordo com a entrada e saída do período de readaptação de função. Dentre os coordenadores pedagógicos, há alguns professores designados à coordenação, chamados de professor coordenador. Ressalta-se que no ano (2019), totaliza de 64 efetivos coordenadores pedagógicos em plena função, 6 que são contratados na função de professores coordenadores, 11 professores com cedência para a função de coordenação, 61 professores readaptados na função de professor coordenador, 10 coordenadores cedidos para outras funções, 152 coordenadores pedagógicos no computo geral.

Na pesquisa de campo, utiliza-se como instrumento de coleta de dados o questionário na modalidade *on-line* (*google forms*) para os seguintes participantes: 7 coordenadores pedagógicos, 9 professores (que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental- 1º ao 5º ano) e 6 diretores, totalizando 22 participantes da pesquisa. Todos os profissionais com no mínimo 1 ano no cargo.

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) definem que “o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado [...] que tem por objetivo coletar dados de um grupo de

respondentes”.

Ainda Oliveira (1997) afirma que o questionário apresenta as seguintes características:

(1) deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento, (2) deve reunir informações necessárias (nem mais nem menos), (3) deve possuir linguagem adequada.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Ilieva et al (2002) citado por Vieira et al (2010), afirmam que com o aumento do número de usuários da Internet a cada ano, se torna crescente também a parcela da população que tem acesso a ferramentas como o e-mail, fatos que proporciona aos pesquisadores um meio favorável para coletar dados por meio do correio eletrônico, ponto que ganhou relevo hoje, com a pandemia, Covid-19.

A escolha do *locus* de pesquisa, ou seja, o município de Dourados, considerada a segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul (MS), se dá em razão de ser o local de atuação profissional como coordenadora pedagógica desta pedagoga e por ver que o tema escolhido é importante para se obter conhecimento de como ocorre a gestão do profissional da educação denominado coordenador pedagógico na formação continuada do professor.

Objetivando sistematizar e dar forma e conteúdo à temática em questão, esta Dissertação de Mestrado está estruturada em 4 Capítulos.

O Capítulo 1 intitulado “Coordenador pedagógico em abordagem conceitual, histórica e legal” analisa o processo histórico e legal que regulamenta a gestão do coordenador pedagógico no Brasil, com destaque para cidade de Dourados-MS, bem como aborda conceitualmente o tema “coordenação pedagógica”. Para tanto, está organizado em duas seções: a primeira de abordagem conceitual, com base na literatura acerca do profissional da educação denominado coordenador pedagógico. Na segunda, apresenta a trajetória da constituição da função do coordenador pedagógico no Brasil e no município Dourados-MS.

O Capítulo 2, com o título “Formação continuada em abordagem conceitual e legal” Intenta destacar os princípios fundamentais das legislações referentes à política de formação continuada de professores, do nacional ao local, bem como o tema da formação continuada, em sentido conceitual. Inicia com a formação continuada na abordagem

conceitual, em seguida, trata da formação continuada em trajetória legal.

O Capítulo 3, sob o título “Organização da gestão educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS: do *lócus* à amostra”, apresenta a organização da gestão do sistema municipal de ensino de Dourados-MS, com destaque para o *lócus da pesquisa* em sua amostra. Inicia conceituando a gestão educacional, na sequência apresenta o município de Dourados-MS - o seu sistema de ensino e finaliza apresentando as escolas participantes da pesquisa, ou seja, a amostra.

No Capítulo 4, “A gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores: o que dizem os envolvidos no tema” consta a análise da gestão do coordenador pedagógico quanto a formação continuada de professores, na perspectiva dos sujeitos da Escola, envolvidos no tema. Assim, responde à questão norteadora. Inicia com a caracterização e perfil dos participantes da pesquisa, na sequência principais atribuições do coordenador pedagógico na escola, a formação continuada aos professores como atribuição fundamental, ações formativas realizadas pelo coordenador pedagógico, ações previstas no PPP da escola, avaliação da formação continuada realizada e como é realizada na perspectiva da gestão democrática da educação.

Nas Considerações Finais estão as constatações possibilitadas pela pesquisa, a resposta à questão norteadora, portanto, sistematiza, por meio da pesquisa feita, as contribuições acerca da gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores.

CAPÍTULO 1

O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ABORDAGEM CONCEITUAL, HISTÓRICA E LEGAL

O capítulo tem como objetivo analisar o processo histórico e legal que regulamenta a gestão do coordenador pedagógico no Brasil, com destaque para cidade de Dourados-MS, bem como abordar conceitualmente o tema “coordenação pedagógica”.

Para tanto, está organizado em duas seções: a primeira de abordagem conceitual, com base na literatura acerca do profissional da educação denominado coordenador pedagógico; a segunda, apresenta a trajetória da constituição da função do coordenador pedagógico no Brasil e no município Dourados-MS.

1.1 Coordenador pedagógico: abordagem conceitual

Para Freire (1982) o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

Almeida e Placco (2009) destacam que o Coordenador Pedagógico, antes de quaisquer atividades, tem a função de ser “articulador, formador e transformador”, ou seja, está no centro de todas as dimensões escolares. Cabe a ele fazer a gestão, articulando professores, alunos e, também a família, estando atento às relações pedagógicas e interpessoais que permeiam o entorno da escola, dentro e fora de sala de aula.

Na percepção Vasconcellos (2006), o coordenador pedagógico faz parte de uma *práxis* que é composta das seguintes dimensões: reflexão, organização e conexão. Reflexiva ao auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem. Organizativa ao articular o trabalho dos diversos atores escolares. Conectiva por possibilitar inter-relação entre a comunidade escolar.

Em consonância com os autores supracitados, o coordenador pedagógico, por ser um dos agentes e por desempenhar um trabalho junto aos professores, pode propor, por meio da sua gestão, maior participação nas questões relacionadas à organização e gestão da escola, pois essa abertura permite a todos os envolvidos a responsabilidade e a

coletividade pela escola, proporcionando o desenvolvimento de sua profissionalidade, vez que os professores também aprendem quando compartilham seus anseios, no seu contexto de trabalho. A partir desta reflexão, compreende-se que a construção e consolidação do trabalho docente, na prática, traz para o interior da escola à formação continuada desses profissionais, que é um processo permanente de reflexão e ação da práxis educativas, e, certamente, atribuição de relevância, dentre as muitas outras que materializam a gestão pedagógica do coordenador.

A grande relevância do coordenador pedagógico na gestão dos processos pedagógicos e de formação continuada permanente se faz, sobretudo, no coletivo, fomentado a articulação escola-comunidade e exercendo o trabalho de formação que permite através desta prática educativa e transformadora o repensar não só a dinâmica e clima institucional da escola, mas o todo o cenário da educacional brasileiro de uma prática que deve estar implicada no combate a tudo que desumaniza a escola.

É atribuição fundamental do coordenador pedagógico o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na instituição, ou seja, estar em constante resolução de possíveis problemas presentes na dinâmica escolar, atuando no trabalho coletivo, fazendo a conexão entre todos os participantes do meio educacional, sempre dialogando, reunindo ideias, alavancando recursos e buscando por modos operantes de renovar e inovar práticas escolares. Dito isto, passa-se a apresentar o conceito de coordenador pedagógico na visão de alguns pesquisadores da área.

Freire (1982) defende que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. O autor ressalta que os professores devem constantemente analisar suas práticas à luz da teoria, resgatando a sua autonomia de educador sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo, agindo em parceria com os professores.

Libâneo (2004) define que o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os docentes, alunos e pais.

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que a função do coordenador pedagógico consiste em ajudar o docente a mediar de forma qualitativa e a se tornar um bom profissional para que os seus alunos possam desfrutar do processo de aprendizagem com qualidade.

As vivências do cotidiano escolar e as diferentes relações que se apresentam fazem surgir o campo da ação em que o (a) coordenador (a) pedagógico (a) se constitui. As

experiências vivenciadas diariamente na escola e em seu contexto exercem um papel central na sua constituição, aparecendo como possibilidade de apreender o que se vive, de forma a possibilitar novas relações que permitem construir conhecimentos e uma subjetividade que corrobora com a prática de coordenação pedagógica. Nessa perspectiva, a caminhada da construção da identidade do (a) coordenador (a) pedagógico (a) inclui, além da formação continuada em serviço, as interações vivenciadas na escola diariamente. O movimento, na busca pela construção de conhecimentos teóricos e técnicos, aliado a uma postura que valoriza as interações e o crescimento tanto pessoal como profissional, acaba definindo elementos estruturais na busca por uma ação inovadora e criativa.

Neste sentido, a atuação do coordenador pedagógico deve ser a de ser o elo que promova a teoria pedagógica com a prática educacional, partindo do cotidiano da instituição educacional para a realidade externa da comunidade, buscando bases fundamentais na elaboração teórica para em seguida retornar ao cotidiano escolar, com novas propostas que busquem outros conhecimentos educacionais, propostas pedagógicas inovadoras e condução do processo avaliativo dos alunos.

Sendo o coordenador pedagógico o articulador de todas as práticas pedagógicas, requer que ele esteja em contato permanente com o grupo de professores e com a equipe gestora dentro da instituição educacional. Nesse espaço, onde existe a construção e a troca de conhecimentos, as relações interpessoais decorrentes de um convívio cotidiano entre pessoas com características diferenciadas, pode gerar uma grande variedade de ideias e conceitos, culminando muitas em conflitos nos relacionamentos pessoais e pedagógicos.

São muitas pessoas envolvidas entre os mais diferentes segmentos da comunidade escolar. Cabe ao coordenador pedagógico promover a integração entre elas, tarefa nada fácil, pois a integração parte das relações interpessoais que se estabelecem no grupo e, às vezes, existem pessoas que se sentem ofendidas facilmente com qualquer palavra dita com mais veemência, outras que se sentem perseguidas por qualquer motivo, outras que sentem rejeitadas pelo grupo.

Isso pode acontecer em qualquer escola, pois, o professor possui uma característica peculiar devido ele estar continuamente convivendo e relacionando com os mais variados tipos de pessoas: alunos, colegas, auxiliares, equipe gestora, pais e representantes da secretaria de educação. Cotidianamente, o coordenador pedagógico precisa estar interagindo com todos os segmentos da escola, ele é o elo que promove a concepção de um trabalho cooperativo entre todos os atores envolvidos no processo

educacional, mas sua maior atuação é em relação aos professores, pois, ao lidar diretamente com eles, o contato surgido é mais frequente e mais profundo. Nesse sentido, cabe a ele administrar a sua própria relação com todos os professores e também favorecer um bom relacionamento entre os professores.

Mais uma vez, cabe ao Coordenador pedagógico o papel de organizar e fazer acontecer projetos voltados para a interdisciplinaridade. Trabalhar a interdisciplinaridade é ter pleno conhecimento dos problemas sociais e educacionais que verificamos diariamente, é ter consciência de que no exercício do nosso papel de educadores éticos e sabedores de que o conhecimento não pode ficar estagnado, devemos ampliar nossos horizontes em busca de inovadoras formas de adquirir este conhecimento por meio de variadas fontes, óticas e teóricas. É instigar os alunos cotidianamente na procura novas ideias e novas formas de planejar variados interesses, propondo novos métodos, dinâmicas formas que despertem a curiosidade e o prazer em aprender.

Frente ao exposto, o Coordenador Pedagógico atua como um constante estudioso na prática educativa. Ele é o sujeito que usa artifícios pedagógicos na procura de articular e transmitir informações necessárias para que aconteça a interdisciplinaridade, principalmente fazendo uma conexão necessária com as novas tecnologias.

Tarefa nada fácil, pois as situações inconstantes e desafiadoras que acompanham a educação podem ser empecilhos que devem ser superados por aqueles que pretendem fazer educação de qualidade. Assim, verifica-se que o desenvolvimento de uma prática consonante com o trabalho interdisciplinar, vislumbra um futuro promissor, pois, a formação de um cidadão mais crítico, voltado para a criação e para a pesquisa, de espírito colaborativo, atuando de forma coletiva, é premissa básica de qualquer projeto educativo.

E a escola, principalmente tendo como organizador deste processo interdisciplinar a figura do coordenador pedagógico, precisa estar conectada na criação de projetos que vislumbrem objetivos inovadores e integradores com a sociedade, para assim, viabilizar o ensino à pesquisa, inerente à globalização existente e a prática de novas tecnologias integrem às salas de aula.

Coordenadores (as) pedagógico-educacionais (ou professores [as] coordenadores [as] pedagógicos) devem estar conscientes da tarefa de formação de um ser humano crítico e cuja prática seja transformadora; saber que devem auxiliar os professores na identificação de seu processo de consciência quanto à realidade social, à prática das escolas e quanto a si mesmos, sem perder de vista a identificação e a aprendizagem dos mecanismos que lhes possibilitem superar,

responsável e criticamente, a alienação decorrente desses processos. Será seu papel, portanto, questionar-se continuamente sobre o seu próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais/ interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores da escola (PLACCO, 2004, p. 56-57).

O significado da ação de coordenar é complexo, exatamente pela variedade de relações que envolvem a ação. A função de coordenar, independente do contexto, se revela nas habilidades traduzidas em práticas de orientar, organizar e harmonizar, competências próprias e alheias. Para desenvolver o trabalho de organização pedagógica, o coordenador precisa descobrir alguns pontos que abalam as relações presentes na escola, não cabe apenas planejar, orientar e acompanhar o trabalho pedagógico, mas também fazer uma análise da instituição. O coordenador deve entender as relações interpessoais como uma extensão afetiva e de interpretação dos conflitos, assim ele poderá propor estratégias para solucionar problemas. Nessa perspectiva apresenta-se na subseção seguinte destacando o movimento histórico e legal da constituição do coordenador pedagógico do nacional ao local.

1.2 Movimento histórico e legal da constituição do coordenador pedagógico: do nacional ao local

Tanto na perspectiva histórica brasileira quanto nos aportes legais o profissional da educação, hoje, destacado como coordenador pedagógico, recebeu diversas denominações durante o percurso da educação brasileira tais como: supervisor escolar, supervisor pedagógico, inspetor geral, coordenador pedagógico, especialista em educação e professor coordenador.

Entretanto, entende-se que cada denominação tem concepções próprias e indicam funções e papéis significativos nos processos presentes na gestão da educação escolar³.

1.2.1 A legislação nacional

A compreensão mais aprofundada da coordenação pedagógica, seus conceitos, funções e objetivos, exige o exame de sua origem histórica e a base legal que amparou e

³ Segundo a LDB 9394/1996: Artigo 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.

ampara a sua gestão num determinado momento. Além disso, qualquer incursão teórica que pretenda alcançar um nível consistente de explicação sobre a coordenação pedagógica no Brasil, supõe o exame da Educação Brasileira inserida nas condições históricas mundiais então vigentes, bem como exige a análise das mediações inseridas de acordo com interesses internacionais e de seus desdobramentos no Brasil.

Segundo Saviani (2008), a educação escolar surge no Brasil a partir de 1549 com a vinda dos jesuítas e seu projeto de catequização dos nativos da colônia, os povos indígenas, servindo aos interesses da Coroa Portuguesa na exploração das riquezas da terra, sob a justificativa ideológica da salvação desses povos por meio da disseminação dos ensinamentos católicos em um momento histórico no qual ocorre na Europa o fortalecimento da Reforma Protestante, neste período surgem pistas que permitem detectar ideia de supervisão, porém não manifesta ainda na prática.

Os jesuítas deram início à organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega, já estava presente a função supervisora, mas não manifestada ainda na ideia de supervisão. Contudo, o Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*⁴, trazia indícios da função de supervisão (SAVIANI, 2015, p.22).

O Plano explicitava a ideia de supervisão escolar quando, em suas regras, estabelecia a organização, orientação e gestão das aulas para alunos e professores, tendo na figura do “prefeito” a responsabilidade referente à função de ouvir e observar os professores.

A função supervisora é destacada das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito de estudos (SAVIANI, 2015, p. 23).

⁴ A *Ratio Studiorum* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de Santo Tomás de Aquino. As origens do *Ratio Studiorum* remontam às Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552. [...] um *Ratio Studiorum*, na intenção do Fundador, deverá ser um complemento natural e indispensável das Constituições (SAVIANI, 2015, p. 22).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil e a extinção de seu sistema de ensino, tem-se a reforma pombalina da instrução pública, criando as aulas régias⁵. Neste período em que as aulas eram isoladas e fragmentadas, estando sob a tutela de um único professor, “ficou um tanto diluído o caráter orgânico da função supervisora” (SAVIANI, 2015, p. 24).

A ideia de supervisão envolvia aspectos político-administrativos como a inspeção e a direção, concentrados, em nível de sistema, na figura do diretor-geral e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores, os quais eram os professores responsáveis pelos estudos.

Com o declínio da igreja, o desenvolvimento da indústria e do comércio e a lenta ascensão da burguesia, a municipalidade passa a assumir cada vez mais responsabilidades em relação à fiscalização das escolas. Por volta do século XVIII, surge a figura do inspetor escolar público (DOMINGUES, 2014, p. 22).

Portanto, com o declínio da igreja as escolas passam a ser fiscalizadas pelos governos municipais, com o surgimento segundo a autora, de uma figura denominada de inspetor escolar.

Em meio a estas mudanças a educação ainda que em passos lentos, saindo da lógica religiosa que tinha como fundamento a religiosidade do povo brasileiro baseada na fé cristã, presente no modo operante da catequização e processo de ensino escolar, a qual foi imposta pelos padres Jesuítas, quando ainda no período da colonização e mesmo após a expulsão dos religiosos permaneceu como na prática educacional.

Partindo para o ensino técnico, com a reforma Couto Ferraz, em 1854, a qual visava uma educação voltada para o conhecimento universal e não mais apenas para a religiosidade, nesse âmbito, foi estabelecida a missão do inspetor geral, de supervisionar a atuação dos professores nas escolas:

⁵ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção (SAVIANI, 2015, p. 22).

O regulamento de 17 fevereiro de 1854, no âmbito das reformas Couto Ferraz, estabeleceu como missão do inspetor geral ‘supervisionar’ seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicas e particulares. Além disso, cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros (SAVIANI 2002, p. 23, grifo do autor).

A efetivação das mudanças para a organização de um sistema educacional passa a acontecer no início do período republicano, sendo que a Reforma da Instrução Pública Paulista, implementada entre 1892 e 1896, foi a pioneira na organização do ensino primário na forma dos grupos escolares. Já neste período foi possível perceber a predominância de atribuições burocráticas sobre as técnico-pedagógicas, nas funções de inspeção, acarretando um prejuízo pedagógico ao processo.

Contudo, não ocorreu a efetiva consolidação do projeto em nível nacional. Os cargos de diretor-geral da Instrução Pública e Secretaria Geral da Instrução Pública (SAVIANI, 2015), foram suprimidos e mais tarde é extinto o Conselho Superior de Instrução Pública, voltando à inspeção do ensino à responsabilidade de um inspetor-geral em todo o Estado, auxiliada por inspetores escolares, em nível municipal. Tais situações decorrem da legitimidade do controle e da centralização das normas.

O autor destaca atribuições para o cargo de inspetor geral, no entanto, ainda surgem debates em torno da necessidade da organização de um sistema nacional de educação, que fosse mais eficaz permanecendo assim durante o período monárquico, o enfrentamento desta questão só será retomado nas primeiras décadas do século XX, já no contexto de um Brasil republicano.

Esse contexto favoreceu a ideia de supervisão, que ganhou contornos mais nítidos e condições mais objetivas de sua função e prática, no sentido de implantar, coordenar e supervisionar tal sistema. Neste sentido, a constatação de que o surgimento da supervisão educacional, no Brasil, está intimamente relacionado com o contexto histórico do País e suas vinculações com as transações internacionais nos leva:

[...] a compreender a função desse órgão escolar sob dois aspectos: 1º) em sentido geral ou amplo: a supervisão pode ser definida como um serviço técnico, especializado, que requer certas habilidades e que visa a obter resultados eficazes nas atividades dos supervisionados; 2º) em sentido restrito ou particular: referente ao ensino, a supervisão pode ser considerada um processo de orientação da escola, considerada no seu todo (SANTOS, 2012, p. 38).

A organização dos serviços educacionais na articulação de um sistema nacional de educação pressupôs, conforme Saviani (2015), dois requisitos que impulsionaram a ideia de supervisão educacional: primeiro, a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas, assim como inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; segundo, a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando a fase de cadeiras e classes isoladas.

Saviani (2002) analisa que a Revolução de 1930 colocou no poder um político que marcou profundamente a História do Brasil Republicano: no caso o Presidente Getúlio Vargas. Fortalecido por alianças políticas liberais, seu governo provisório apresentou entre as primeiras medidas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Parecia que a orientação do novo governo era tratar como questão nacional a educação, verificou-se a adoção da racionalidade no trabalho educativo através da valorização da atuação dos especialistas em educação, entre os quais o supervisor.

O desenvolvimento da sociedade brasileira num sentido capitalista que, acelerando o processo de industrialização, intensificou as pressões sociais em torno da questão educacional, conduzindo às reformas dos anos 20, principalmente por iniciativa dos governos estaduais, já que o poder nacional ainda permaneceu um tanto à margem desse movimento. Entretanto, após a reforma de 1930, toda essa mobilização ganha expressão nacional Reformas como as de Francisco Campos (1931), Capanema (1942 a 1946) com forte influência do movimento escolanovista, implementaram diversas Faculdades de Educação para formar professores e técnicos ou especialistas em educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser analisado como documento doutrinário, de política educacional e como instrumento político, uma vez que ‘expressou a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país’ (SAVIANI, 2008, p. 27-28, grifo do autor).

Os educadores dessa época histórica percebem as mudanças que provem dos demais países, entendendo a necessidade de se construir um novo patamar educacional, que além de se proporem novas metodologias, deveriam base para que se formassem associações de educadores e movimentos sociais pela valorização do cidadão.

O Decreto nº. 19890/1931, esclarece que o papel do serviço de inspeção escolar é essencial para que as instituições de ensino funcionem em consonância com as determinações dos governos. Não obstante, em vários excertos é possível identificar que o papel pedagógico deste profissional não é delegado para segundo plano, muito pelo

contrário. Apenas para fins de exemplo, em fragmento exposto adiante, é possível averiguar a ênfase ao papel pedagógico do inspetor que, por meio da realização das visitas in loco tem por responsabilidade acompanhar a aplicação de provas, analisar os planos pedagógicos e, inclusive, assistir ao menos uma vez por mês a realização de aulas ou aplicação de atividades:

Artigo 56. Incumbe ao *inspector* inteirar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção devendo para isso, por serie e disciplina: a) assistir a lições de exposições e demonstração pelo menos uma vez por mês.
b) assistirem igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas.
c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas.
d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinado (BRASIL, 1931, reescrita com a linguagem culta atual).

Analisando o Decreto nº 19890 de 1931 é possível observar que o texto apresenta variadas funções e responsabilidades que são atribuídas ao Inspetor Escolar. Tais atribuições estão relacionadas desde a fiscalização do cumprimento das legislações educacionais nas instituições escolares, como também averiguação da situação administrativa, como por exemplo, documentos que comprovam realização de matrícula, regularização financeira da escola, seleção de profissionais adequados para atuarem, esclarece, ainda, que o papel do serviço de inspeção escolar é essencial para que as instituições de ensino funcionem em consonância com as determinações dos governos.

O Curso de Pedagogia anuncia a divisão de tarefas referida à área básica da educação, como exemplo: orientador, supervisor e diretor, profissionais que têm o campo educacional como espaço comum, no qual exercem a especificidade de suas formações.

Os cursos de Pedagogia foram reformulados de acordo com o Parecer n.252 de 1969, de modo a se organizarem na forma de habilitações. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação (SAVIANI, 2002, p. 29).

Essas habilitações representaram uma concepção tecnicista para a educação, aplicando ao trabalho educativo uma sistemática divisão do trabalho, desarticulando as

ações pelo distanciamento das práticas entre professores, meros executores de propostas curriculares, e os demais técnicos da educação.

Em suma, o que se buscou foi aplicar a ‘taylorização’⁶ no trabalho pedagógico visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. O curso de Pedagogia, organizado na forma das habilitações, teria o papel de formar técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino (SAVIANI, 2002, p. 30, grifo meu).

Portanto, houve na escola a desarticulação das ações pedagógicas, tendo o supervisor a função de controlar o trabalho dos professores, fiscalizando o cumprimento de diretrizes e metas de trabalho definidas pelos órgãos representantes dos interesses do Estado. Nesse período, ocorreu uma especificação da função supervisora e uma consequente profissionalização.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, o Artigo 65 especifica que o inspetor escolar deve ser escolhido por meio da realização de concurso público, de prova e títulos, no qual deverá ser demonstrado conhecimento pedagógico e técnico. (BRASIL, LDB, 1961).

Dessa forma, esperava que o profissional pudesse auxiliar e orientar tanto nas demandas voltadas a administração escolar quanto em relação ao ensino.

A partir da Lei 5.692/1971 foi possível verificar a regulamentação da organização do trabalho pedagógico em atividades docentes e não docentes, estando o supervisor entre os que exerciam as atividades não docentes dentro da escola, segundo os preceitos tecnicistas em um modelo político autoritário que reprimia movimentos de caráter democrático e participativo na educação.

⁶ Segundo Passos (2005) é um termo que será utilizado aqui para fazer alusão ao estudo e as contribuições do fundador da Administração Científica: Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Norte-americano, nasceu no Estado da Filadélfia e sua carreira [...] como operário, onde passou a ser capataz, contramestre até se formar engenheiro pelo *Stevens Institute*. Formado, começou a desenvolver suas pesquisas para a melhoria na produção quando passou a fazer consultorias e tão logo foi disseminado seu progresso[...] faz inferência às técnicas de racionalização do trabalho, onde a técnica utilizada é o Estudo de Tempos e Movimentos[...] outro estudo onde afirma que a racionalização do trabalho deve ter um acompanhamento de uma estrutura geral da empresa e que tivesse coerência no momento da aplicação de seus princípios. Para Braverman (1987), o Taylorismo ou a gerência científica, "pertence a cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho, e não ao desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo". E para Katz (1995), o Taylorismo leva ao limite o caráter mercantil da força de trabalho ao pretender que, em troca de salário, o operário se transforme na prolongação da máquina.

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão, entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a se expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico (VASCONCELLOS, 2008, p. 86).

Nesse momento, o supervisor pedagógico passa a elaborar os planejamentos como um intelectual superior e os docentes apenas executava o trabalho em sala de aula, não tendo autonomia para elaborar seus planejamentos de acordo com suas metodologias. As obrigações eram designadas e as incumbências eram simplesmente seguir o que lhes foi imposto por seu supervisor.

Nesse contexto o país vivenciava o período da Ditadura Militar (1964-1985) no qual havia uma prática de censura e um rígido controle social se fazia presente não apenas nas instâncias sociais e políticas, mas também na área educacional.

O exercício do poder, por meio da fiscalização, se sobrepôs ao imaginário daquele que deveria cumprir dentre as inúmeras atribuições, a orientação pedagógica dos gestores escolares.

Não obstante, a partir do fim do Regime Militar e com o processo de abertura política, pós 1985, as discussões em torno do sistema educacional foram fortalecidas no sentido de democratização do acesso ao ensino e das relações entre os entes oficiais que compõe as redes de ensino. Com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a educação é reconhecida como um direito social: “Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Após a promulgação da Constituição de 1988, teve início os movimentos sociais mais articulados organizados pela sociedade civil. Sindicatos, organizações não governamentais e segmentos representativos das mais variadas camadas sociais uniram-se na colaboração com o novo governo democrático para um projeto de universalização do ensino no Brasil.

Foram conquistas que ocasionaram reformas na estrutura das universidades federais e das escolas públicas, vale ressaltar que nenhuma Constituição anterior a de 1988 destaca a gestão democrática como princípio, na forma da Lei. O Artigo 206 da

Constituição Federal de 1988 registra que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, grifo meu).

Partindo desses princípios, novas bases para a educação nacional foram obtidas, com a proposta de uma educação almejada para todos. Uma legislação que trouxe para o contexto escolar novas responsabilidades, apontando para um trabalho em equipe com perspectiva de garantia de maior qualidade às ações educacionais.

Uma nova visão da atuação da função do coordenador pedagógico começa a ser edificada, deixando de ser o elaborador do planejamento do professor e passando a ser o orientador, não mais será o fiscalizador e sim um gestor, mediador e contribuindo para a formação dos educadores. Entretanto, com se trata de uma figura que foi construída historicamente, não se rompe de forma imediata, leva um tempo para que o coordenador pedagógico consiga ser compreendido de que trabalha em equipe, que ele pode ser o coordenador, o gestor, que faz a mediação, que acompanha o processo ensino-aprendizagem, que colabora no planejamento do professor, que participa da avaliação e planeja ações de formações.

O papel do coordenador pedagógico, no contexto desse movimento histórico, vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola. Na década de 1980, as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar. Aquela década, calcada por um movimento pós ditadura, foi ampla em debates e produções científicas que, somadas às alterações legais como a Constituição Federal de 1988, trouxe novos ares e novas perspectivas para a educação nacional, impulsionando o movimento de reforma educativa nos estados (DOMINGUES, 2014, p. 25).

Com o decorrer do tempo, o papel do coordenador pedagógico sofreu mudanças sempre associadas as políticas educacionais e com fatores relacionados as questões sociais, nesse movimento, destaca a autora que a função do coordenador pedagógico está cada vez mais aliada a formação continuada do professor e a melhoria na qualidade do ensino.

Dessa feita, surge a necessidade de se pensar em um profissional que poderia desenvolver também a gestão pedagógico focando para a formação continuada do professor

Assim, surge a figura do coordenador pedagógico que se tem hoje, mesmo que em muitas regiões, ainda recebam a antiga denominação de supervisor ou orientador pedagógico. Nesse sentido, um grande avanço pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996. A formação dos profissionais de educação na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu Artigo 64, mesmo não usando a palavra “coordenador pedagógico”, a garante quando expressa que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

E no Artigo 67 assegura a criação de Estatutos e Plano de Carreira do Magistério e Concurso Público, como forma de valorização do profissional da educação:

Artigo 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; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

A LDB respalda a formação continuada para todos os profissionais da educação, no caso, quando prevê períodos reservados para estudos, planejamento e avaliação, no caso das escolas, chamado de hora-atividade.

Nota-se que o trabalho do coordenador pedagógico é diferenciado em todo Brasil, pois, como é comum existir um grande descaso em relação à educação nas secretarias das unidades federativas ou nas dos municípios brasileiros, ao coordenador pedagógico cabe dar conta de outras atribuições administrativas, o que acaba dificultando a atuação como

um coordenador voltado apenas para as questões pedagógicas, pois existem poucas normativas que orientam o cargo em questão.

No movimento de uma constante mudança de paradigmas, inicialmente enfatizado por dogmas religiosos, em seguida, pelo tecnicismo, por um modelo fiscalizador, surge, depois de muitas lutas e reformas uma ruptura aos paradigmas anteriores, e, enfim, a busca por uma gestão democrática educacional que enfatiza o coordenador pedagógico como um gestor, cujas atribuições básicas passam por formar, acompanhar, planejar, avaliar, articular e transformar, conforme pode ser observado na legislação local, no caso, na REME de Dourados-MS.

1.2.2 A legislação local

O cargo de coordenador pedagógico na REME de Dourados-MS acompanha parte da trajetória histórica e legal, em termos de Brasil.

Segundo França (2020), em 1983, com a posse do Prefeito Luiz Antônio Álvares Gonçalves, medidas administrativas foram tomadas. Dentre as metas estabelecidas pelo então Prefeito estava a criação de um órgão executivo que visava a desvinculação dos Departamentos de Educação, Cultura e Desportos da antiga SEMEC, hoje SEMED. E assim foi feito, a Fundação Cultural e de Esportes de Dourados (FUNCED) que foi criada em agosto de 1983 e, conseqüentemente, o município passou a ter a Secretaria Municipal de Educação (SEME).

Em outubro de 1986, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁷, foi constituída com objetivo principal de fortalecer as Secretarias Municipais de Educação e a municipalização do ensino. No ano de 1987, ainda sob a gestão do então Prefeito Luiz Antônio Álvares Gonçalves, foi elaborado o primeiro Estatuto do Magistério.

⁷ Estatuto Social da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – texto consolidado após a alteração estatutária aprovada no dia 8 de agosto de 2017, em Fortaleza/CE, por ocasião do 16º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Capítulo I - Da denominação, sede, foro e fins. Art. 1º. A UNDIME, constituída em 10 de outubro de 1986, é uma associação civil, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, e duração por tempo indeterminado, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, com sede e foro em Brasília/DF, inscrita no CNPJ sob o nº 03.604.410/0001-30, regendo-se pelo presente estatuto e por normas complementares definidas em regimento interno.

O primeiro concurso especificamente para coordenador pedagógico no município de Dourados, foi em dezembro de 1999, cujo Edital apresentava como requisito a graduação em Pedagogia. Com base na realização da prova e prova de títulos, aos aprovados, a posse ocorreu no ano de 2000, no período que o Prefeito Professor Laerte Tetila, do Partido dos Trabalhadores (PT), estava assumindo a prefeitura para o seu primeiro mandato. Este concurso garantia a carga horária de 40 horas semanais. Antes, outros Concursos ocorreram, entretanto, destinado para as habilitações Supervisor Escolar e Orientador Educacional, em separado.

Em 2008, ocorre um segundo concurso público de provas e títulos para o quadro de profissional do magistério municipal para atuar na REME/Dourados-MS. Neste, também para o cargo de especialista em educação, com a função de coordenação pedagógica, com carga horária semanal de 40 horas. Nesse concurso, o candidato à vaga estava ciente das 28 atribuições devidamente registradas no PCCR/2007.

Em 2016 ocorreu o terceiro e, até então, o último Concurso Público de Provas e Títulos para o quadro profissional do magistério municipal/Dourados-MS. Neste, não para o coordenador pedagógico, mas para o professor coordenador, uma nova nomenclatura, não exigindo como requisito graduação em pedagogia, mas quaisquer licenciaturas, com carga horária de 20 horas semanais. Também aparece reduzido a quantidade de atribuições.

A Lei Complementar nº 056, de 23 de dezembro de 2002. "Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Prefeitura Municipal de Dourados - PCCR-DOURADOS, cria cargos efetivos, fixa vencimentos e dá outras providências".

Quadro 4

Professor Coordenador no Plano de Cargos e Carreiras/ PCCR-Dourados-MS

Carreira	Funções	Requisitos básicos
Profissional do magistério municipal	Professor, Coordenador Pedagógico, Inspetor escolar, direção escolar e outras especializações da formação em Pedagogia.	Licenciatura plena ou equivalente, com habilitação específica para a disciplina ou atuação para docente e Pedagogia de nível superior completo, com habilitação específica e registro no órgão fiscalizador da área de atuação da respectiva função.

Fonte: elaborado pela autora com base na Lei N°056/2002.

No PCCR-Dourados-LEI nº056/2002, está explicitado que, com relação ao profissional coordenador pedagógico e, também, inspetor escolar, o critério único seria ter graduação em pedagogia. A elaboração do PCCR faz parte da exigência de legislações vigentes.

A remuneração dos profissionais da educação é considerada uma prioridade para a educação nacional. Uma importante conquista para a valorização dos profissionais da educação foi assegurada na CF de 1988 (BRASIL, 1988). O Artigo 206 estabelece a necessidade de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, além do estabelecimento do piso salarial como expressões da valorização dos profissionais, considerada um dos princípios da oferta educacional.

A LDB/1996, ao normatizar os imperativos dados pela CF/1988, em seu Artigo 70 define quais as despesas podem ser caracterizadas como as de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Artigo 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino.

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino.

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino.

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo.

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

O mesmo se deu na Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei do Piso) e na Lei nº 13.005/2010 (Lei do PNE). Mais recente, a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – PNE (2014-2024) estabeleceu o tempo de 2 anos para a efetivação da Lei de Pisos e Salários para todos os profissionais da Educação, com base no piso salarial nacional para a categoria. Portanto, a legislação educacional apresenta uma realidade desafiadora para a elaboração dos planos de cargos e remuneração.

Sobre essa questão, no caso específico do coordenador pedagógico da REME/Dourados-MS, as atribuições especificamente do coordenador pedagógico estão na Lei complementar nº 118, de 31 de dezembro de 2007, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Município de Dourados – PCCR-Dourados.

Quadro 5

Atribuições do Coordenador Pedagógico /PCCR 2007

Quantidade	Atribuições
01	Coordenar as atividades pedagógicas da Unidade Escolar.
02	Participar das decisões sobre as transgressões disciplinares dos alunos.
03	Coordenar e incentivar o processo pedagógico de forma articulada com os Professores, respeitando as diretrizes educacionais do órgão competente.
04	Organizar, acompanhar e avaliar a execução do processo pedagógico, do horário das aulas, do calendário escolar e dos planos de trabalho, em articulação com a Direção Escolar e os Professores, quando for o caso.
05	Garantir a unidade o processo de planejar e executar as atividades curriculares, criando condições para que haja participação efetiva de toda a equipe, unificando em torno dos objetivos gerais da unidade escolar e diversificada em função das características específicas das diversas áreas de trabalho.
06	Assessorar o professor, técnica e pedagogicamente de forma adequar seu trabalho aos objetivos da unidade escolar; assistir aos professores e alunos em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino aprendizagem.
07	Propiciar condições de atendimento aos educandos que apresentem necessidades especiais; manter permanentemente contato com os pais ou responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento do aluno e obtendo dados de interesse para o processo educativo.
08	Participar das atividades cívicas, culturais e educativas da unidade escolar;
09	Participar da Associação de Pais e Mestres e outras instituições de auxiliares da unidade escolar.
10	Analisar juntamente com o secretário (a) e direção as guias de transferências e ementa curricular recebidas e compatibilizá-las com o quadro curricular a fim de definir as adaptações.
11	Criar condições de leitura e estudos sistemáticos individuais e em grupo, estimulando-os na realização de experimentos inovadores das diversas áreas de conhecimento.
12	Criar mecanismo efetivos de combate à evasão e repetência, mobilizando toda a classe educacional.
13	Organizar o conselho de classe e coordenar suas reuniões, registrando-as em livro próprio.
14	Desempenhar outras atribuições que lhe forem delegadas, compatíveis com suas funções; proceder a observação dos alunos, identificando as necessidades e carências da ordem social, psicológica, material ou de saúde que interferem na aprendizagem, encaminhando-os aos setores especializados.

15	Orientar os professores na seleção e utilização de técnicas e estratégias de ensino para melhoria do rendimento escolar; orientar e acompanhar os programas de recuperação paralelas e o processo de avaliação do rendimento escolar.
16	Assessorar o diretor(a) da escola na elaboração de todas as atividades pedagógicas da unidade escolar.
17	Coordenar as atividades pedagógicas da Unidade Escolar.
18	Participar das decisões sobre as transgressões disciplinares dos alunos.
19	Coordenar e incentivar o processo pedagógico de forma articulada com os Professores, respeitando as diretrizes educacionais do órgão competente.
20	Organizar, acompanhar e avaliar a execução do processo pedagógico, do horário das aulas, do calendário escolar e dos planos de trabalho, em articulação com a Direção Escolar e os Professores, quando for o caso.
21	Garantir a unidade o processo de planejar e executar as atividades curriculares, criando condições para que haja participação efetiva de toda a equipe, unificando em torno dos objetivos gerais da unidade escolar e diversificada em função das características específicas das diversas áreas de trabalho.
22	Assessorar o professor, técnica e pedagogicamente de forma adequar seu trabalho aos objetivos da unidade escolar; assistir aos professores e alunos em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino aprendizagem.
23	Propiciar condições de atendimento aos educandos que apresentem necessidades especiais; manter permanentemente contato com os pais ou responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento do aluno e obtendo dados de interesse para o processo educativo.
24	Participar das atividades cívicas, culturais e educativas da unidade escolar.
25	Analisar juntamente com o secretário (a) e direção as guias de transferências e ementa curricular recebidas e compatibilizá-las com o quadro curricular a fim de definir as adaptações.
26	Orientar os professores na seleção e utilização de técnicas e estratégias de ensino para melhoria do rendimento escolar; orientar e acompanhar os programas de recuperação paralelas e o processo de avaliação do rendimento escolar.

Fonte: elaborado pela autora com base na Lei Complementar nº 118, de 31 de dezembro de 2007 - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Município de Dourados (PCCR) (DOURADOS, 2007, grifo meu).

De acordo com o quadro 3, são muitas as atribuições para serem desenvolvidas pelo profissional da coordenação pedagógica, podendo haver uma sobreposição de ações administrativas as pedagógicas, pelo fato que as ações administrativas têm limites de prazos, ficando, portanto, em segundo plano a formação continuada de professores. Cabe ressaltar que apenas na atribuição 11 do quadro 3 tem mais relação com o objeto deste estudo, mesmo não usando a palavra “formação continuada”: “Criar condições de leitura e estudos sistemáticos individuais e em grupo, estimulando-os na realização de experimentos inovadores das diversas áreas de conhecimento”.

Dito isto, cabe destacar que frente a tantas atribuições, o coordenador pedagógico, caso não tenha o seu planejamento pedagógico, poderá encontrar dificuldades para realizar suas ações, o que pode acarretar sentimento de frustração como se não estivesse sendo útil e a sensação de exaustão, que acabam realizando no seu cotidiano, o que, na perspectiva de Vasconcellos (2009), acaba desqualificando o seu trabalho e criando uma imagem negativa a seu respeito.

Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que têm, com frequência, é de que são ‘bombeiros’ a apagar os diferentes focos de ‘incêndios’ na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante. Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder (VASCONCELLOS, 2002, p. 85, grifos do autor).

Sendo assim, o coordenador pedagógico muitas vezes é procurado para resolver problemas que vêm de imediato, alguns exemplos mais comuns são: crianças machucadas no intervalo, agressão entre alunos, agressão verbal de alunos com os professores, recortes de bilhetes. Assim, impossibilita de desenvolver e aplicar ações de longo prazo que ajudariam bastante a solucionar a raiz dos problemas vivenciados na escola.

Almeida (2010) destaque que:

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não são fáceis. Usando de uma metáfora, [...] o coordenador está sempre diante de um labirinto de escolhas. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e ataca-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais (ALMEIDA, 2010, p. 45).

A prática diária do coordenador pedagógico é marcada por experiências e situações que o leva a uma atuação, às vezes desordenada, ansiosa e imediatista em sua legítima função. Nesse sentido, este profissional se torna de fundamental importância para que o trabalho coletivo e o bom relacionamento entre os sujeitos aconteçam de forma primordial nas unidades de ensino. Nesse sentido, Lima e Santos (2007) destacam que o coordenador pedagógico:

[...] enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa (LIMA e SANTOS, 2007, p. 82).

Portanto, é importante destacar a interface do coordenador pedagógico no planejamento da escola e do ensino, em especial, na construção de planos de ensino (plano de trabalho docente) articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP). É necessário que o coordenador pedagógico dialogue com os docentes a fim de refletir sobre os objetivos gerais elencados no projeto político-pedagógico e sua forma de articulação com os respectivos planos.

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2002, p. 169).

Sendo assim, a construção e reelaboração do PPP é uma proposta coletiva de trabalho de toda comunidade escolar de forma a propiciar uma reflexão crítica e ativa de todos os envolvidos. A sua principal característica é o seu grande poder para intervir e mudar a realidade, essa mudança só ocorrerá com o diálogo. Assim, o PPP passa a ser um documento norteador da vida escolar, não pode ser trabalhado fora de uma prática coletiva do conhecimento. Logo este é um documento fundamentado na ação da gestão democrática.

Na visão de Placco, Almeida e Souza (2011) o trabalho do coordenador pedagógico é definido em torno de três eixos: articulador, transformador e formador. As autoras em suas pesquisas destacam que o papel articulador se caracteriza pela mediação das relações interpessoais, pela elaboração conjunta do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), pelo planejamento, organização e condução das reuniões pedagógicas. Quanto à transformação, é decorrente desse processo articulador e visa transformar as condições pedagógicas e de ensino.

Quadro 6

Lei nº 3.904 de 23 de junho de 2015 - “Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências” (PME)

Meta	Estratégias
META 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Artigo 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.1 realizar diagnóstico anual das necessidades de formação de profissionais da educação e promover ações que sejam capazes de atender a estas necessidades por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior, órgãos e gestores municipais.
Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	16.1 buscar o planejamento e desenvolvimento, em parceria com as Instituto de Ensino Superior (IES), de cursos regulares, presenciais ou à distância, em turnos e calendários que facilitem e garantam aos docentes em exercício, a formação continuada nas diversas áreas de ensino. 16.2 fomentar formação continuada, presencial ou a distância, aos profissionais de educação, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, voltados para a prática educacional;

Fonte: elaborada pela autora com base na Lei 3904/2015 (DOURADOS, 2015).

De acordo com as metas 15 e 16, do PME/Dourados-MS, nas respectivas estratégias citadas no quadro 4, consisti fomentar a formação aos profissionais de educação, em se tratando de profissionais de educação considera-se que o coordenador pedagógico está contemplado, essa meta 15 tem por objetivo atender ao cumprimento do Artigo 61 da LDB/9394. Nesse contexto, cabe ressaltar que a formação está alinhada ao comprometimento com as políticas educacionais.

No entanto, a ausência de qualificação desses profissionais poderá abrir caminhos para a oferta de cursos de licenciatura, em alguns casos de forma aligeirada, sem considerar a apropriação de conhecimentos necessários. Diante dessa formação que envolve alguns cursos de licenciatura, Saviani (2011) destaca que a prática pedagógica do professor se torna o resultado de sua formação. Assim, uma formação de qualidade reflète em seu fazer pedagógico tornando o ensino qualitativo. O contrário ocorre com

uma formação precária, pois esta incide negativamente no processo que envolve o ensinar e o aprender.

Em relação à coordenação pedagógica, a ação de coordenar e de gestão no contexto escolar ainda é indefinida, ampla e diversificada. Assim sendo, é uma função que está sujeita a diferentes interpretações, tanto no aspecto teórico como no prático. Tanto no que concerne à sua formação como no que diz respeito às suas atribuições, e essas indefinições interferem na forma como esse profissional percebe a própria ação pedagógica.

Assim, para o exercício da função, o coordenador pedagógico precisa redefinir a importância da sua função e atribuições no contexto escolar, bem como sua trajetória acerca da educação brasileira e, assim, adquirir segurança para realizar seu trabalho. A fim de compreender, de maneira reflexiva e crítica, que o exercício da função implica clareza de objetivos, planejamento, plano de ação para conquistar e construir sua identidade profissional (FRANCO, 2011), a formação continuada e os objetivos da função precisam ser discutidos e reelaborados.

Com essa compreensão, no capítulo que segue buscar-se-á caminhar mais com relação ao objeto, passando ao tema da formação continuada em sua abordagem conceitual e legal.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ABORDAGEM CONCEITUAL E LEGAL

O capítulo em pauta tem como objetivo destacar os princípios fundamentais das legislações referentes à política de formação continuada de professores, do nacional ao local, bem como o tema da formação conceituada, em sentido conceitual.

Nesses termos, o estudo inicia com a formação continuada na abordagem conceitual, em seguida, trata da formação continuada em trajetória legal.

2.1 Formação continuada: conceitos e concepções

No Brasil, a formação continuada de professores vem sendo muito discutida como uma das possibilidades de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Da década de 1980, buscavam-se novas formas de se trabalhar que atendessem ao movimento social e econômico e fossem adequadas às necessidades de evolução social, de progresso, levando as universidades a criarem “programas de formação continuada, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 17).

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201-202).

Nessa perspectiva, observa-se que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver recursos financeiros e intelectuais. Desse modo, deve considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo para direcionar os esforços destinados à formação, pois trabalhar com professores, é sobretudo, mediar

diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais, sociais e políticos.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, Kramer (1989), corroborando com os expostos de Silva e Frade (1997), afirmam que foi enfatizada a formação do professor em serviço, com base no argumento de que os cursos de “treinamento ou encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para contribuir para a melhoria da educação escolar, “sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática” (ALFERES, 2009, p. 22).

Na década de 1990 começou a propagar um fortalecimento dos aspectos positivos na busca pela significação da concepção de formação continuada, houve um aumento da circulação de textos com análise teórica e com experiências, bem como o surgimento de eventos pedagógicos como encontros, jornadas, entre outros.

Freitas (2003) analisa que, a partir dos anos 1990, as políticas educacionais atribuíam ênfase excessiva ao que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias de prática, prática reflexiva, nos estudos sobre o processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e de democratização da escola e da sociedade.

Segundo Tardif (2000), os professores estabelecem uma relação com os saberes de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente, ou seja, os saberes profissionais dos docentes são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e não em função de seu potencial de transferência e de generalização. Eles estão relacionados a uma necessidade profissional.

Apreende-se que a prática docente representa importante fonte de aprendizagem e é nela que os outros tipos de saberes são validados, inclusive os da formação continuada.

A busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania exige, necessariamente, repensar em especial com a formação continuada de professores, sendo planejada para ser desenvolvida com um olhar crítico e criativo, em resposta aos problemas do contexto escolar.

Segundo Perrenoud (2000), na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma

renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume espaço de grande importância.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

Portanto, a formação continuada precisa ser pensada envolvendo os anseios dos professores com temas pertinentes a realidade vivenciada no contexto escolar, pois segundo Marin (1995) e Candau (1996), faz-se necessário compreender que a formação continuada não deve se constituir em ações com a intenção de dar receitas prontas aos professores, mas sim, ampliar a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico e pensar as práticas no contexto escolar de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizada.

Assim, a formação continuada deve ser compreendida como uma formação que ocorre no contexto escolar, num espaço e tempo específicos. Ou seja, uma ação que não pode ocorrer sem a participação do professor, que é o sujeito de seu próprio projeto formativo, deixando para trás a concepção de treinamento, reciclagem, ou outra conotação não crítica.

A formação é vista como um fator imprescindível e resolutivo de mudança na educação. Neste aspecto, cremos que a mudança se dá pela inquietação e curiosidade, assim como pela busca de ser mais: mais humanizados, conscientes e mais felizes. A escola tem um papel significativo nesse processo formativo, uma vez que se torna, para os atores envolvidos, espaço de discussão, de pensar e repensar suas ações para a organização de seu trabalho pedagógico.

Acredita-se que a transformação da prática educativa ocorre a partir da inquietação, dos conflitos que requerem uma mudança. E na escola, para que haja transformação e seja alcançada a qualidade pretendida, é primordial uma postura investigativa que gere conhecimento, para, assim, ser possível compreender a ação organizativa da escola, que se configura na organização do trabalho pedagógico, a qual implica na prática pedagógica desenvolvida no espaço da sala de aula.

Entende que é o estudo que propiciará uma melhor qualidade da análise do processo organizativo da ação pedagógica do professor, num processo de formação que é

um instrumento imprescindível para a qualidade da educação. Nessa direção, Freire (2001) enfatiza que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

Não se pode descartar a ideia de que o Estado cumpra com o seu dever no que tange à educação. Mas é preciso o engajamento de todos para se ter o reconhecimento do direito a autonomia dos atores envolvidos no processo educacional, em busca do oferecimento de uma educação de qualidade e quantidade suficiente para atender a demanda social.

Imbernón (2011), afirma que a valorização da profissão está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional docente, sendo realizado na escola, pois é um espaço que permite a troca de experiências entre os pares, num aprendizado permanente que deve ocorrer ao longo da vida do docente.

Para Nóvoa (1998), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Não basta acreditar que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e a partir do seu trabalho, o docente está se formando continuamente. Nesse sentido, o autor destaca:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

Sendo assim, observa-se que o cotidiano escolar se torna um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela. Canário (1995) destaca:

[...] o quanto é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios processos de trabalho e também reconhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos (CANÁRIO,1995, p. 14).

É importante destacar, que ao centrar e vincular a formação de professores à escola significa desenvolver ações significativas dentro do espaço escolar, estas ancoradas a partir de um plano de ação que pretenda efetivar mudanças, tanto nas práticas individuais como nas práticas coletivas institucionais. Porém nem sempre os programas de formação continuada contemplam os docentes, pois:

[...] os programas de formação continuada têm sido implantados a partir do olhar dos gestores municipais e/ou estaduais desconsiderando, dessa forma, as reais necessidades formativas dos professores. Neste sentido, torna-se necessário que haja uma ressignificação da formação continuada, considerando os saberes e necessidades docentes, bem como o papel dos gestores escolares em propiciar espaços de formação no interior da escola. Observa-se que muitos dos programas de formação continuada acabaram por adquirir caráter mais compensatório do que propriamente de atualização (MILITÃO e LEITE, 2013, p. 03).

A formação continuada precisa estar relacionada com as reais necessidades dos professores no intuito de desenvolverem um processo de prática reflexiva acerca da sua prática, para que possa contribuir de maneira significativa no cotidiano escolar a fins de gerar transformação e qualidade.

Volta-se a Placco e Souza (2008), que analisam o trabalho formativo e a prática educativa, indicando que se tem avanços se abordadas na perspectiva do trabalho coletivo. Por sua vez, pressupõe a conexão dos os sujeitos da comunidade escolar. As ações coletivas implicam enfrentar as dificuldades no interior da escola, cabendo à equipe diretiva, através de um trabalho articulado, mobilizar-se para atender às necessidades dos alunos.

Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de tomar parte em, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios. Logo, o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido

pelo coordenador pedagógico, responsável pela mediação nesse processo de construção (PLACCO; SOUZA, 2008, p. 28).

Pode-se dizer que um dos primeiros passos que coloca o coordenador pedagógico frente a uma gestão democrática é cuidar da formação de professores, e que está esteja em consonância com o PPP da escola. Conhecer bem os professores, como também estimulá-los a participarem ativamente das atividades de formação, no qual é o eixo principal no desenvolvimento da capacidade de reflexão da própria prática pedagógica e incentivá-los a ter autonomia e criatividade.

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição (GEGLIO, 2004, p. 115).

Inerente à função do coordenador pedagógico está à liderança na condução da formação continuada dos professores da escola em que atua. Reitera-se, portanto, a concepção do autor (GEGLIO, 2004) ao realçar esse papel. Ao falar de formação continuada, compreende-se que a escola é o lugar fundamental para o desenvolvimento dos professores, pois é nesse espaço que discentes e docentes trocam e aumentam experiências vividas no cotidiano escolar, conhecida também como formação em serviço.

Dentre as mediações que podem acontecer no âmbito educacional que proporcionam participação, diálogo, aprendizados espírito de coletividade, programas e projetos de formação continuada precisam estar delineados. Nesse sentido, ressalta Nóvoa (1991, p. 30) que a formação continuada:

[...] deve estar articulada como desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação [...].

Esta concepção de formação continuada refere-se ao valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Coincide com uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos reais problemas dos docentes, que os conteúdos acadêmicos sejam dominados e aprendidos para a vivência em todas as situações da vida.

A formação do professor deve ser um processo contínuo, considerando constantes transformações que a sociedade vem passando em seus contextos sociais e culturais, aspectos que implicam a realização de pesquisas no campo. Sendo assim, a formação do

docente e sua prática recebem influência dessas transformações que redirecionam todo o processo de ensino e aprendizagem. O desafio está em buscar novas perspectivas com bases nessas mudanças, uma formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática (IMBERNÓN, 2011).

Compreende-se que a formação continuada, emerge como uma necessidade do trabalho docente, por isso ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada, além de proporcionar ao âmbito escolar melhorias não apenas ao corpo docente, mas sim, em todos os segmentos que compõem as instituições educacionais, pois como destaca Paulo Freire em seus expostos, os sujeitos aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender. Desta feita, a formação continuada é imprescindível para a efetividade de uma educação com qualidade, em uma perspectiva freireana, pensar educação de qualidade implica compromisso com sujeitos que participam do contexto escolar, que constroem e reconstroem suas vidas nesse ambiente. Ainda, uma educação de qualidade social comprometida com a emancipação do ser humano e com a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos.

Para compreender tal perspectiva fez-se necessário a busca por normativas referente a formação continuada, para além do oficialmente instituído, em que se considerem não somente os resultados da ação educativa, mas o contexto em que ela se desenvolve, as ações dos sujeitos envolvidos e o diálogo que se estabelece no interior dos espaços escolares, buscando entender objetivos e condições de efetivação para então tentar qualificá-la. Portanto, passa-se a analisar a formação continuada sua trajetória legal.

2.2 Formação Continuada: trajetória legal

A escola na atualidade não é apenas vista como um espaço de ensino e aprendizagem, pois ela é também um ambiente onde se formam cidadãos aptos a desempenharem seus papéis em sociedade, como sujeitos que se apropriam de sua história, cultura, contribuindo como atores reflexivos com senso de criticidade no âmbito social. Portanto, os profissionais do contexto escolar devem assumir uma postura democrática entendendo o processo educacional como aquele que proporciona tanto ao professor, quanto ao aluno, condições necessárias aprender e continuar sempre

aprendendo, para que posteriormente, possam desempenhar seus papéis de forma política, crítica e democrática dentro da sociedade em geral.

É importante ressaltar, que o espaço escolar precisa ser um ambiente democrático, que proporcione um estudo com debates e discussões das questões que se relacionam com os fundamentos da educação, mas também com conceitos e temas voltados para entender a sociedade em que se vive, suas classes sociais, sua economia, sua política, para discutir as relações sociais que se almeja fortalecer ou superar. Portanto, a escola é um verdadeiro espaço de formação continuada permanente.

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi um fato que marcou a institucionalização de planos e ações no setor educacional, ao mesmo tempo em que também instituiu as bases para a definição de novas políticas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), voltadas para a formação de professores.

Vale ressaltar, que juntamente com a LDB/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) consolidou uma nova perspectiva para a formação de professores, sobretudo a formação continuada. No entanto, no âmbito da formação inicial, representou ao lado de outras medidas, um dos indicadores do novo status no campo das políticas educacionais

Na LDB/1996 se encontra definições e orientações importantes quanto à formação docente. O Artigo 61 estabelece “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL,1996), aponta como base de interpretação os seguintes incisos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

E, ainda, indica no seu Artigo 87, parágrafo 3º como medida que “O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem: III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Percebe-se, por meio da LDB/1996, que a questão da formação do professor não pode ficar apenas com a conclusão da graduação. A Lei exige que o professor continue se qualificando, ou seja, o docente precisa do aperfeiçoamento de suas práticas, bem como a necessidade de continuar com sua formação. Havendo dessa maneira uma evolução teórico-prática em sala de aula.

De acordo com Dias (2012) a formação docente é entendida como um dos indicadores de qualidade educacional do país, a partir da normatização da LDB/1996, tendo assim um respaldo legal para efetivação da formação continuada, já que esta é designada como responsabilidade de suas respectivas redes de ensino estaduais e municipais, a União como sendo responsável pela rede federal de ensino, assume o papel nessa relação de complementação, ou seja, quando os municípios ou estados precisam de apoio, a União é quem ajuda para que assim possam assegurar a formação continuada dos professores.

A normatização indicada na LDB/1996 quanto às responsabilidades indicadas para os entes federados destaca que: “[...] a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias” (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (2001) estabelece conformidade com a LDB/1996, quando explicita que essa modalidade de formação deverá ser assegurada pelas secretarias de estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas permanentes e a busca de parcerias com universidades e outras instituições de ensino superior.

No PNE/2001, há recomendações quanto à necessidade de implantação de uma política global de valorização do magistério. Dessa maneira, o referido documento estabelece que novos planos de carreira do magistério sejam criados e/ou adaptados de forma a garantir remuneração digna, condições adequadas de trabalho e programas de formação continuada para os professores. Isso sugere que as questões referendadas pelo plano estão vinculadas ao que determina o Artigo 67 da LDB/1996.

Portanto, no que concerne à esfera das políticas que regem a educação nacional, a LDB/1996 se apresenta como o eixo norteador que orienta a organização da educação no Brasil e determina que a formação de professores deve atender às especificidades de cada fase do desenvolvimento do estudante.

Para tanto, a formação inicial precisa propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais específicos da área de atuação do professor, associando teoria e prática por meio de estágios supervisionados, bem como, por um aproveitamento de experiências vivenciadas em outras instituições de ensino e em outras atividades profissionais, para que tenha as implicações vislumbradas pelo professor (BRASIL, 2011).

A LDB/1996 passou a exigir que os docentes que atuavam na Educação Básica tivessem nível superior para o exercício da docência. Antes disso, a prioridade na formação docente era o domínio dos conhecimentos científicos da área de ensino do professor, sem, necessariamente, relacioná-los com contextos mais específicos ou com outros componentes curriculares.

A necessidade da continuidade da formação, por meio do ensino superior era imprescindível, porque o docente do século XX/XXI “deve estar preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação, de gestão para formar o aluno competente para atender com qualidade ao mundo do trabalho” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 16).

Com a finalidade de desenvolver uma política de ações voltadas para a garantia da qualidade na Educação, o Governo Federal propôs a instituição de um Plano Nacional da Educação (PNE), desde a Constituição Federal de 1988, a qual previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei, definida pelo Artigo 214.

Em sua redação original, o artigo previa a consignação do Plano com duração plurianual e apenas visava a uma articulação e desenvolvimento em seus diversos níveis. O Artigo 62 da LDB/1996 admite a formação oferecida em nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental.

Ainda, no decorrer dos anos 2000, fruto dos debates empreendidos pelos autores da educação, é aprovada a Lei 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF que apenas abarcava o ensino fundamental e, portanto, deixava descoberto financeiramente as outras etapas (educação infantil e ensino médio), passando, agora, a abranger toda a educação básica (BRASIL, 2007).

O Manual de Orientação do FUNDEB estabelece que 60% do Fundo deve ser destinado a remuneração docente e 40% a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) que organiza a aplicação dos recursos nas áreas de remuneração e aperfeiçoamento de todos os profissionais da educação (formação inicial e continuada), infraestrutura necessária ao ensino, aquisição de material de consumo e bolsas de estudos para alunos de escola pública e privada (BRASIL, 2008).

A nova escrita, instituída a partir da Emenda Constitucional Federal n. 59, de 11/11/2009, estabelece [...] o Plano Nacional de Educação(PNE), de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e

definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2010).

Esse processo foi reafirmado pela LDB/1996, que dispôs à União o dever de elaborar o PNE, em conjunto com os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2014). Fruto de vários embates políticos, carregado de erros e acertos, o PNE enfrentou diversos altos e baixos na sua constituição.

Dessa forma, os cursos ofertados na rede pública de ensino foram organizados por editais e resoluções executivas que determinavam os critérios da sua oferta para oferecer atendimento aos profissionais da Educação Básica. O MEC constituiu em convênio com universidades, a Rede Nacional de Formação Continuada, a partir de 2003 (BRASIL, 2006).

Somente em 2014, foi aprovado o segundo PNE pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com objetivos e metas para o ensino em todos os níveis (Básico e Superior) a serem executados num período de dez anos (2014-2024), cuja finalidade é consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 9).

O PNE 2014-2024 é considerado um mecanismo de gestão que se constitui em um documento com diretrizes voltadas para políticas públicas da educação e estabelece 20 metas, com estratégias para serem implementadas nessa área, das quais quatro são específicas para a formação docente, para atender à diretriz que institui a valorização dos profissionais da educação.

A Meta 15 visava garantir, até 2015, a política nacional de formação dos profissionais da educação integrando as Redes estaduais e municipais com a União e o

Distrito Federal para assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação de nível superior na área de conhecimento na qual atuam.

No que tange à formação continuada de professores existem duas metas (5 e 16) para o planejamento de ações para os próximos anos (2014-2024). Em relação à meta 5, mais especificamente a estratégia:

A Estratégia 5.6 - que se refere a formação continuada e requer promover e estimular a formação continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2014).

A Meta 16 apresenta que é necessário “formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica”, até o final do PNE e, também que todos os profissionais da educação básica tenham uma formação na área de atuação, observando as especificidades docentes (BRASIL, 2014). Para a realização dessa meta existem duas estratégias:

Estratégia 16.1 - [...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Estratégia 16.2 - [...] consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014).

Com a aprovação desse Plano é possível identificar partindo das observações uma continuidade na política educacional de formação continuada de professores. O PNE 2014-2024 estabeleceu estas metas visando à qualificação da formação do professor, tendo em vista uma melhoria no sistema educacional brasileiro.

Posteriormente, a Lei nº 3.904 de 23 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação do Município (PME) de Dourados/MS. Em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) na:

Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos

profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal

Estratégia 18.2 - Estimular os profissionais da educação a fazer cursos de aprofundamento de estudos na sua área de atuação, com destaque para os conteúdos e as metodologias de ensino (BRASIL, 2014).

Desse modo, faz-se necessário entender o perfil do docente na atual conjuntura da contemporaneidade, o papel das instituições formadoras e as relações que se estabelecem para a promoção da formação continuada de professores, uma vez que, o coordenador pedagógico deve ser o mediador dessas formações pautada na gestão democrática da educação.

Desta feita, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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.

Artigo 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015).

De acordo com o Parecer CNE/2015, a política nacional de formação de Profissionais da educação básica, tem por finalidade organizar e efetivar, com regime de colaboração entre União, Estados, o Distrito Federal os Municípios, em articulação com os sistemas, instituições de educação básica e superior, quanto a formação inicial e continuada dos docentes.

Cabe destacar que toda a formação inicial e continuada expressa na DCN, precisa ser alicerçada na perspectiva de uma base comum nacional, sem descuidar das particularidades que envolvem a questão, procurando institucionalizar a formação docente dentro das Universidades que, por sua vez, devem estar permanentemente em conexão com os demais sistemas de ensino, garantindo o efetivo alinhamento das ações nesse importante documento.

A Resolução N° 2 de Julho de 2015, foi construída por comissões, que eram compostas por professores, pesquisadores que sempre estiverem a frente investigando

sobre a políticas de formação de professores no Brasil. O documento surgiu após a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), que determina diretrizes e metas para a educação básica e superior, como também propostas para a formação de professores. Anteriormente a sua data de homologação a Resolução N° 2/2015, já vinha sendo debatida e discutida com professores e pesquisadores da área.

A audiência pública foi realizada em sessão específica do Conselho Pleno para tratar da temática, no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife/PE. Nessa ocasião, as manifestações, envolvendo diferentes interlocutores, destacaram a importância e os avanços presentes na proposta das DCNs e foram apresentadas, ainda, sugestões de alterações visando reforçar concepções e proposições contidas no referido documento. Após essa etapa da audiência pública, foi apresentada e discutida nova proposta de DCNs, na qual foram incorporadas contribuições da audiência pública e também de outros documentos e sugestões recebidas (DOURADO, 2015, p.304).

Desse modo, percebe-se que as instituições formadoras vivenciaram um processo de discussões e debates sobre a implementação de reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura para atender às normativas legais e percebemos a preocupação dos professores e pesquisadores de discutirem sobre o documento, pois compreendiam a complexidade de tal processo. Nesse cenário de discussões Dourado enfatiza que:

[...] o Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP n° 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP n° 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP n° 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP n° 9, de 1° de junho de 2009; Portaria CNE/CP n° 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP n° 1, 28 de janeiro de 2014 (DOURADO, 2015, p.302).

Portanto, a sua construção ocorreu de forma organizada, sistematizada e respeitando a opinião dos profissionais de educação e pesquisadores, buscando promover debates acerca do documento. O processo de produção do documento se deu a partir de diversos debates que já vinham sendo discutidos anteriormente a data de homologação.

Comissão Bicameral de formação de docentes, das secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes. Discussões também foram realizadas no âmbito do Fórum Nacional de Educação, além de atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos próprios membros da Comissão (BRASIL, 2015).

É fundamental destacar que desde do seu processo de construção a Resolução N° 2/2015, buscou debater de forma democrática e ampla com sua base, então foi “a partir de estudos, pesquisas, debates e audiências públicas, com diversificados interlocutores, sinaliza importantes elementos para a política nacional para a formação dos profissionais da educação”. (DOURADO, 2015, p.31).

Resolução N° 2 de 1 de Julho de 2015, que foi debatida e construída com sua base, de forma democrática, respeitando as deliberações dos docentes e pesquisadores, compreendendo que o currículo de formação deve ter um caráter de transformação social e compromisso emancipatório, então portanto destacamos estar dentro da perspectiva da concepção do docente um intelectual crítico reflexivo.

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, assim como da Resolução CNE/CP nº 01/2020, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem a publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Diferentemente do que ocorreu no processo da elaboração da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015 com amplas discussões e posicionamentos dessas entidades que articulavam a formação inicial e a continuada e representavam um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos.

Previamente delineados, os ‘pacotes’ de formação continuada vêm fechados, sendo a formação criada para os professores, mas não pelos professores (BEHRENS, 2005), desconsiderando o contexto no qual se processam essas formações. O repasse de técnicas e conhecimentos profissionais pré-estabelecidos é aplicado como se fosse adequado a toda e qualquer situação, indistintamente (VIEGAS, 2014, 96).

A autora em sua pesquisa já sinalizava referente à “pacotes” de formação continuada aos professores, estes os quais são elaborados de acordo com as normativas que não são construídas com a participação do coletivo, sem a discussão com pesquisadores e os atores da comunidade escolar, estes os quais tem interesse por uma educação pública e de qualidade.

Importante dizer que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, ainda que brevemente citada ao longo do texto, em apenas três incisos, a formação continuada deixa de ser um tema da presente diretriz. Segundo o CNE, a formação continuada terá uma resolução específica. Tal mudança, rompe com organicidade que se buscou constituir com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e certamente trará prejuízos para a necessária articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica. Da mesma forma, a valorização profissional que possuía um capítulo na Resolução de 2015, fica reduzida em um inciso no texto atual (GONÇALVES; MOTA; ANDON, 2020, p. 367)

As autoras destacam que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 desarticula ações realizadas para construção da Resolução CNE/2015, inviabilizando um trabalho até então de articulação do Ensino Superior com a Educação Básica, e sinaliza que posteriormente sairia uma Resolução específica para a formação continuada de professores, como realmente ocorreu no ano de 2020, a Resolução CNE/CP nº 01/2020, como nas palavras da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE⁸, 2020) “Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores”.

Na Resolução 02/2019 em seu Artigo 7º, a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores.

Nessa perspectiva as formulações de políticas no âmbito educacional, desconsiderando as associações científicas, os pesquisadores, ferindo o princípio da gestão democrática, pois impossibilitou a participação de sujeitos interessados no processo. Tal formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

⁸Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), originária do movimento de educadores do final da década de 1970, a ANFOPE celebrou 38 anos de luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/historico/> Acesso em: 20, abr. 2021.

Direciona o foco nos princípios de competências gerais da BNCC, orienta-se a formação de um modelo de profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional.

Impõem uma abordagem de viés tecnicista, com centralidade na prática e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC.

Relativiza a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais “fracassos” ou “sucessos” de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional.

Percebe-se que a concepção de formação evidenciada nos documentos CNE/CP nº 02/2015, é baseado na docência, e a pesquisa como aspecto central na formação, já a nova base tem como priori em sua concepção a ideia de competências e habilidades, então reforça a ideia de uma concepção de formação reprodutivista, que objetiva-se a subordinação dos docentes á um único documento a ser seguido.

Os documentos evidenciam uma vinculação da formação continuada com o processo de atualização do professor às necessidades da sociedade contemporânea. Contribuindo para proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada, que, não raramente, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores, em decorrência disso, houve uma aceleração no crescimento do mercado da formação continuada.

No entanto, revela, ainda, a vinculação entre qualificação docente e valorização do magistério. A esse respeito, os discursos presentes nos documentos analisados indicaram determinados avanços nessa questão, principalmente, quando sugerem a criação de um piso salarial profissional e condições adequadas de trabalho. Mas, nos últimos anos houve algumas alterações, das quais concretiza uma abertura para o mercantilismo na formação continuada de professores.

Considerando assim ampliar as reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às políticas de formação continuada que estão sendo implementadas, buscar-se-á, no capítulo a seguir, apresentar a organização da gestão educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, em foco do *locus* à amostra da pesquisa.

CAPÍTULO 3

ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS: DO LÓCUS À AMOSTRA

O capítulo em pauta tem como objetivo apresentar a organização da gestão educacional do sistema municipal de educação de Dourados-MS, com destaque para o *locus da* pesquisa e sua amostra.

Está assim sistematizada: inicia conceituando a gestão educacional, na sequência apresenta o *locus* da pesquisa - o município de Dourados-MS - o seu sistema educacional e finaliza apresentando as escolas participantes da pesquisa, ou seja, a amostra.

3.1 Gestão educacional: o conceito

Para definir o termo “gestão”, necessário se faz ir à identificação das raízes etimológicas do termo. De acordo com Groppo (2006), o termo gestão é derivado do latim *gestio*, que significa ação de dirigir; portanto, não perde a essência também estabelecida para administração. O termo gestão, teoricamente teve seus referenciais desenvolvidos a partir de críticas à expressão “administração”, originária do sistema fabril. De acordo com Lombardi (2010) a palavra “administrar”, no seu sentido etimológico, vem do latim *administrare*, que expressa o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados. Por conseguinte, a palavra administração (do latim *administratio*) designa a própria ação de administrar.

Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos: genitora, genitor, germen (CURY, 2007 p.493).

De acordo com Vieira (2006), “a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, como

a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência”.

Pode-se perceber, no entanto, que a gestão educacional é analisada e avaliada, através de iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Quanto que a gestão escolar se situa no âmbito da escola e trata especificamente das tarefas de sua responsabilidade.

A gestão educacional, segundo Vieira (2006, p. 60), se efetiva “através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado”.

Nesses termos, a gestão educacional é entendida como o resultado do processo de uma articulação nas diferentes instâncias educacionais, nas esferas Federais, Estaduais e Municipais, evidenciando a legitimação das políticas públicas e normatizações da educação brasileira.

Diferente da gestão educacional, que é entendida num sentido amplo, macro (Secretarias de Educação, MEC), a gestão escolar, por outro lado, é entendida num sentido micro, ou seja, a escola e, decorrente de incumbências estabelecidas pelo órgão maior do Sistema Educacional, no Caso, o Municipal.

A palavra gestão traz em seu cerne um significado que tem relação com responsabilidade para si, de inovar, de trazer algo novo à tona e de forma conjunta, o que confronta com modelos especificamente centralizadores, burocráticos e hierarquizados. A convicção da necessidade e relevância da gestão acrescida do adjetivo democrático defendida autores que referenciam o estudo em pauta, tem forma libertadora de uma gestão centralizada pautada apenas nas ações burocráticas.

Nessa direção, os Sistemas Educacionais, bem como a escola pública brasileira se aproximam mais de princípios como autonomia, mesmo que relativa, diálogo e participação, na efetivação de um trabalho mais coletivo e articulado com a comunidade escolar, tendo sempre em vista objetivos comuns em prol de uma educação de qualidade socialmente referenciada (ARANDA e LIMA, 2014).

Gestão democrática da educação remete a o tema da democracia. Quanto à palavra “democracia”⁹, tem sua origem no termo grego antigo *demokratía*, no qual termo

⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/democracia/>.

significa povo e *kratia*, governo. De forma popular, podemos definir democracia como o “governo do povo, pelo povo e para o povo”.

Governo em que o poder é exercido pelo povo. Sistema governamental e político em que os dirigentes são escolhidos por meio de eleições populares: o Brasil é uma República democrática, segundo a Constituição Federal (1988), mesmo que nos últimos anos se faz necessário questionar: mas sob qual concepção de democracia!

Na Lei é um regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular; no qual não existem desigualdades e/ou privilégios de classes: a democracia, em oposição à ditadura, permite que os cidadãos se expressem livremente. Nação ou país cujos preceitos se baseiam no sistema democrático.

[...] a democracia precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos (PARO, 2002, p. 15).

A gestão democrática está citada na Constituição Federal de 1988 que defini a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Na LDB 9394/1996, que referenda a Carta Magna ao constar nos seus Artigo 14 e 15 as seguintes determinações:

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes

Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL,1996).

A base legal necessita de fundamentos teóricos para ser compreendida, bem como recursos financeiros, materiais e humanos para um bom desenvolvimento da gestão tanto educacional como a escolar, e, mais de toda a estrutura educacional.

[...] faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores

em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público (DOURADO, 2006, p. 48-52).

Portanto, nem o Sistema Educacional e nem a escola por si só, materializam a gestão democrática, mas são nesses espaços, segundo Bobbio (2009, p.48), "[...] que é propiciado para que sobrevenha a gestão democrática".

Relacionando ao objeto do estudo em pauta, a gestão democrática da educação pública, ao se fazer presente nas ações do coordenador pedagógico quanto a formação continuada dos professores e nos demais processos da escola, sempre permeada pela participação e autonomia, conforme ressaltado.

A autonomia da escola, no âmbito da gestão democrática está relacionada a participação e à pluralidade representativa. São esses princípios constitucionais que criam condições administrativas e jurídicas a fim de as escolas tenham liberdade de tomar decisões para atender as necessidades da sua comunidade, mesmo que estejam vinculadas a secretaria de educação. Esse exercício da autonomia está vinculado ao exercício da cidadania ligando-se ao conceito de sociedade que em síntese, é o reconhecimento jurídico, político e social dos direitos e dos deveres do cidadão (BIGARELLA, 2019, p. 66).

Nesse sentido, não se pode entender a gestão democrática da escola sem os princípios destacados pela Autora, pois é com essa compreensão que o coordenador pedagógico, como um dos principais atores da gestão escolar, é o responsável em propiciar momentos de diálogos com a comunidade escolar para que se efetiva projetos de autonomia da escola, a ele caberá, entre tantas funções, despertar nos sujeitos da comunidade escolar o interesse em participar democraticamente de todo o desenvolvimento administrativo e pedagógico acerca do contexto escolar.

Aranda (2004) ao analisar a concepção da gestão democrática na escola, remete à democratização e ao conhecimento. Propõe o controle social da atuação do Estado na educação, mediante a conquista da autonomia administrativa, financeira e, principalmente, pedagógica da escola pública.

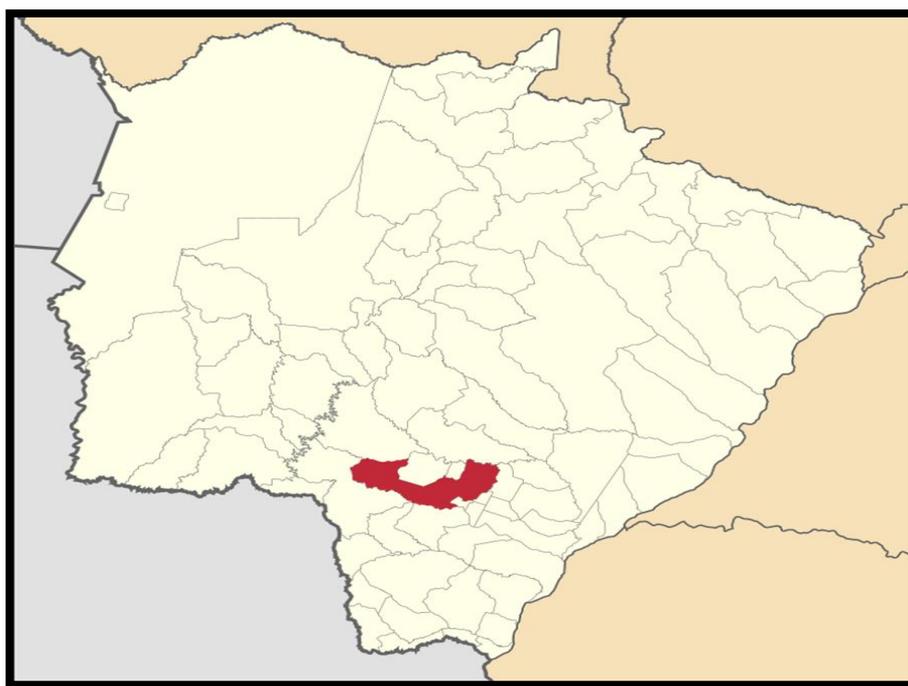
A autora destaca que a democratização da escola e do conhecimento, como uma continua luta realizadas pelos profissionais da educação, com destaque para o coordenador pedagógico, cujas possibilidades de ser um agente de transformação social são muitas. Para isso, precisa ter uma participação ativa no processo pedagógico e na construção do sentido social e político de sua atividade. Tendo, então, registrado o

conceito da gestão educacional, passa-se a tratar dos passos do *locus* da pesquisa, o município de Dourados-MS.

3.2 O *locus* da pesquisa: o município de Dourados-MS

O município de Dourados, fundado em 20 de dezembro de 1925, por Marcelino Pires, hoje nome da avenida principal da cidade, está situado no estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil. Possui área territorial de 4.062,236 km² (IBGE, 2020), sendo 40,68 km² de área urbana. Tem como distritos: Guaçu, Indápolis, Vila Formosa, Itahum, Macaúba, Panambi, Picadinha, Vila São Pedro e Vila Vargas.

Figura 1
Mapa do estado do Mato Grosso do Sul: município de Dourados em destaque



Fonte:File:MatoGrossodoSul MesoMicroMunicip.svg: Raphael Lorenzeto de AbreuDerivate work: Marcos Elias de Oliveira Júnior. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=69635935>. Acesso em: 18 de fev. de 2021.

Dourados é destacado como a segunda maior cidade do Estado, possui atualmente, aproximadamente 225.495 mil habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

De acordo com o PME/Dourados-MS, aprovado por meio da Lei nº 3.904 de 23 de junho de 2015 (DOURADOS, 2015), o Município de Dourados, sobretudo nos últimos dez anos, tem demonstrado um crescimento progressivo, ordenado e sustentável em suas atividades econômicas e industriais, com destaque para o setor de serviços.

Assim, no PME/Dourados-MS (2015-2024) tem registrado o desejo que o Sistema Educacional contemple toda esta conjuntura em sua plenitude, ou seja, que considere o potencial econômico, cultural e logístico de Dourados, com vistas ao oferecimento de uma sólida formação aos seus estudantes, que, além da técnica, também privilegie o repasse de valores elementares de ética e cidadania. Portanto, sistemas de ensino que, em última instância, também se preocupe em viabilizar a futura inserção dos estudantes no mercado de trabalho douradense e de outras regiões, que, como já evidenciado acima, tem se ampliado vigorosamente em todas as áreas de atuação profissional.

O PME-Dourados-MS (2015-2025), registra que o município é um importante centro de formação de Mato Grosso do Sul, considerado polo Educacional e Universitário, pois é contemplado por relevante quantitativo de instituições educacionais. Atualmente, o município conta com cinco instituições de Ensino Superior que oferecem ensino presencial e a distância, sendo a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), a Faculdade Anhanguera de Dourados (FAD) e a Faculdade Teológica e Seminário Batista Ana Wollerman (FTBAW), além de outros estabelecimentos que oferecem cursos no sistema EAD (Ensino a Distância).

Das cinco instituições citadas, duas são universidades públicas, duas pertencem à iniciativa privada e uma é confessional. O sistema de ensino, público e privado, conta com 124 estabelecimentos sendo 22 estaduais, 73 municipais e 29 particulares. Essas escolas da cidade possuem 1.322 salas de aula (1.157 na zona urbana e 165 na zona rural), subdivididas em 286 estaduais (42 rurais), 559 municipais (123 rurais) e 375 particulares, das quais são utilizadas 1.296, sendo 1.110 na zona urbana e 186 na zona rural (DOURADOS, 2015).

Considerando a explanação sobre o Município de Dourados-MS, o *lócus* da pesquisa, na continuidade, o foco é direcionado o Sistema Educacional Municipal de Dourados-MS e sua REDE.

3.2.1 O Sistema Municipal de Educação de Dourados-MS e sua REDE

O Sistema Municipal de Educação de Dourados, oficializado pela Lei Municipal nº. 2.154 de 25 de setembro de 1997, tem por finalidade desenvolver e zelar pela política educacional do município, para isso deve promover programas voltados para administrar o setor pedagógico e o financeiro de sua rede de ensino com vistas a erradicar o analfabetismo e propiciar a todo cidadão douradense a oportunidade de acesso à educação com qualidade.

A Rede Municipal de Ensino (REME) abrange as instituições de educação infantil e ensino fundamental, criadas e mantidas pelo poder público municipal; e as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação, órgãos de serviços municipais, de caráter normativo e de apoio técnico à educação (DOURADOS, 1997a).

Com base no perfil educacional do município a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) divulga que busca desenvolver métodos e técnicas capazes de fazer da educação pública municipal “um processo atraente e acessível a todas as faixas da população, com um nível de ensino elevado e de qualidade” (DOURADOS, 2017).

O órgão que normatiza a REME é o Conselho Municipal de Educação (CME), foi instituído pela Lei nº 2.156, de 20 de outubro de 1997 como “Órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino”. Constituído como um órgão que compõe o Sistema Municipal de Ensino tem por característica o princípio da participação e da representatividade da comunidade interna e externa na gestão da educação. São eles componentes legais que interpretam e resolvem a aplicação da legislação da área da educação, segundo as suas competências.

O Conselho Municipal de Educação tem a finalidade de promover a política municipal de educação; garantir uma política educacional que proporcione uma educação de qualidade no Sistema Municipal de Ensino; propor metas setoriais para a educação, buscando a eliminação do analfabetismo, a democratização, o acesso e a permanência do aluno na escola; fixar as diretrizes para a organização do sistema municipal de ensino, avaliar e acompanhar os programas educacionais de apoio aos estudantes; acompanhar a aplicação de recursos públicos destinados à educação, no âmbito municipal, dentre outras funções (DOURADOS, 1997b).

A Resolução/SEMED nº 70 de 27/11/2015, atualmente a Rede Municipal de Ensino de Dourados está assim definida: Artigo 1º Entende-se por Rede Municipal de

Ensino o conjunto de instituições e órgãos que realizam atividades de educação sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação.

Além do CME, que materializou o Sistema Municipal de Ensino, tem-se o PME/Dourados-MS (2015-2025), integrado ao PEE (2014-2024) e ao PNE (2014-2024). O Plano traz os mesmos objetivos e metas definidas pelo novo PNE. Consiste de um documento referência para orientar as políticas educacionais nos próximos dez anos, subsidiando as decisões das ações, criando mecanismos de acompanhamento e avaliação. Sua elaboração aconteceu a partir de ampla discussão e envolveu representantes de várias instituições e entidades da sociedade civil e categorias de profissionais da educação como diretores, professores e servidores da educação municipal.

O PME/Dourados-MS (2015-2025), enquanto documento legal da gestão educacional municipal, que conforme imperativo legal dado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), pode ser concebido a partir do referencial de Palumbo (1998) o qual explicita que uma determinada política educacional não pode ser apenas observada, tocada ou sentida, não se trata de um único evento ou uma única decisão, mas sim de um conjunto de ações que se complementam (ARANDA; PERBONI; RODRIGUES, 2018, p. 426).

Os autores consideram que PME se constitui como um documento norteador das políticas públicas que regem a educação municipal de Dourados na atualidade. É um aporte legal que possibilita buscar a garantia de uma educação que contemple de fato, a formação plena do cidadão, o direito à uma educação de qualidade e a valorização dos profissionais da educação, conforme almejado nas metas e estratégias do PME.

No que se refere à estrutura da REME, Dourados conta com 45 escolas públicas municipais que ofertam ensino fundamental. Destas, 06 são indígenas e 01 escola agrotécnica. Conta comum total de 28.153 alunos matriculados na rede municipal de ensino (dados disponibilizados pelo Inep (2020). Artigo 2º. Fazem parte da Rede Municipal de Ensino: I. Centros de Educação Infantil Municipal - CEIMs; II. Escolas Municipais; III. Secretaria Municipal de Educação (DOURADOS, 2015, p. 4).

A Rede Municipal de Ensino oferece as seguintes etapas e modalidades de ensino: Artigo 3º A Rede Municipal de Ensino - REME é composta pelas seguintes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica: I. Educação Infantil; II. Ensino Fundamental; III. Educação no Campo; IV. Educação Escolar Indígena; V. Educação Especial; VI. Educação de Jovens e Adultos - EJA (DOURADOS, 2015, p. 4).

A Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação está determinada no Inciso III do artigo 1º do Decreto nº 1.063 de 20 de Maio de 2010, publicado no Diário Oficial de 21 de Maio de 2010. Secretaria Municipal de Educação:

1- Gabinete do Secretário.

1.1. Assessoria de Gestão dos Conselhos:

1.1.1. Conselho Municipal de Educação;

1.1.2. Conselho de Valorização do Magistério;

1.1.3. Conselho Municipal de Alimentação Escolar;

1.1.4. Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e de Valorização dos Profissionais da Educação.

2 -Departamento de Planejamento e Gestão Educacional:

2.1. Núcleo de Recursos Humanos da Educação;

2.2. Núcleo de Estatística e Supervisão Técnica;

2.3. Núcleo de Almojarifado e Merenda Escolar;

2.4. Núcleo de Transporte Escolar;

2.5. Núcleo de Finanças da Educação;

2.6. Núcleo de Atendimento Educacional Municipal;

2.7. Núcleo de Suporte de Tecnologia da Informação;

2.8. Núcleo de Captação de Recursos;

2.9. Núcleo de Controle e Manutenção de Frota.

3 - Departamento de Ensino:

3.1. Núcleo de Atendimento a Matrícula da REME;

3.2. Núcleo de Tecnologia Educacional;

3.3. Núcleo de Projetos Educacionais;

3.4. Núcleo de Educação Infantil;

3.5. Núcleo de Cultura e Esporte;

3.6. Núcleo de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais;

3.7. Núcleo de Ensino Fundamental dos Anos Finais.

A organização é definida conforme a etapa e modalidade de ensino. A articulação de competências atribuídas a cada setor que compõem a Secretaria Municipal de Educação de modo conjunto visam a atender competências estabelecidas no artigo 22, da Lei Complementar nº 138, de 02 de janeiro de 2008 que dentre elas chama a atenção para o Inciso IV que dispõe sobre a integração das ações do Município visando, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais de educação. Portanto a efetivação

da formação continuada para professores estaria favorecendo a melhor qualidade do ensino e ainda valorizando o profissional da educação.

Lei complementar nº 329 de 18 de abril de 2017. “Dispõe sobre a estruturação organizacional da Prefeitura Municipal de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências”.

Seção II Das Secretarias Municipais Subseção

I Da Secretaria Municipal de Educação

Artigo 18. À Secretaria Municipal de Educação, órgão diretamente subordinado à Prefeitura Municipal, compete:

I – a formulação, o planejamento, organização, o controle e a implementação da política educacional do Município, fundamentada nos objetivos de desenvolvimento político e social das comunidades e a concretização do processo educacional de forma democrática e participativa, destacando a função social da escola na formação e transformação do cidadão, em harmonia com o Conselho Municipal de Educação;

II – a elaboração e implementação de programas, projetos e atividades educacionais, com atuação prioritária no ensino fundamental e pré-escolar;

III – a aplicação do Plano Municipal de Educação, em articulação com os órgãos integrantes do sistema de ensino municipal e com segmentos representativos da sociedade e da comunidade escolar;

IV – a integração das ações do Município visando à erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais de educação;

V – a administração e a execução das atividades de educação especial, infantil e fundamental por intermédio das suas unidades orgânicas e da Rede Municipal de Ensino;

VI – o acompanhamento e o controle da aplicação dos recursos financeiros de custeio e investimento no sistema e no processo educacional do Município, para fins de avaliação e verificação do cumprimento das obrigações constitucionais;

VII – o diagnóstico permanente, quantitativo e qualitativo, das características e qualificações do magistério, da população estudantil e da atuação das unidades escolares e sua compatibilidade com as demandas identificadas;

VIII – a coordenação, a supervisão e o controle das ações do Município relativas ao cumprimento das determinações constitucionais referentes à educação, visando à preservação dos valores regionais e locais;

IX – a promoção e o incentivo à qualificação e capacitação dos profissionais que atuam nos ambientes educativos do Município;

X – direcionar e monitorar as políticas públicas para o esporte e lazer, sob a execução da Fundação de Esportes de Dourados (FUNED).

No ano de 2020, a rede pública municipal estava composta por 39 CEIMs, 45 escolas, 29 urbanas e 16 rurais das quais 7 atendiam especificamente à população indígena. Esse quadro de escolas oferecia atendimento de 28.153 alunos matriculados na rede municipal de ensino, Ssegundo dados disponibilizados pelo Inep (2020).

No ano de 2005, na gestão Prefeito Professor José Laércio Cecílio Tetila, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de organizar e distribuir os profissionais da Rede Municipal de Educação, e, pessoal de apoio técnico e auxiliar, de acordo com funções e atribuições exigidas para o desenvolvimento da ação educativa, assinou o Decreto¹⁰ n° 363824, que “Dispõe sobre o enquadramento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados por Tipologia de lotação e dá outras providências”. Este Decreto possui, portanto, por 7 Artigo, onde são apresentados os critérios aplicados para classificar as escolas e, distribuir e/ou redistribuir os profissionais da educação. Em seu anexo I, como segue no quadro conhece-se as variáveis para a definição do número de funcionários por escolas.

Quadro 7

Variáveis para definição do número de funcionários das unidades escolares

Número de sala de aula (turmas) por nível de ensino	Número de alunos								
	Até 150	151 a 299	300 a 499	500 a 699	700 a 899	900 a 1.099	1.100 a 1.299	1.300 a 1.499	A partir de 1500
	Pontuação								
Até 5	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 a 9	3	4	5	6	7	8	9	10	11
10 a 13	4	5	6	7	8	9	10	11	12
14 a 17	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A partir de 18	6	7	8	9	10	11	12	13	14

¹⁰ Diário Oficial – Ano VII - n° 1.657, Dourados-MS - segunda feira, 31 de outubro de 2005. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/diario_813_2005-10-31.pdf.

Outras dependências	Pontuação	Turnos	Pontuação	Níveis de ensino	Pontuação
Até 5	1	Matutino	1	Pré escola	1
6 a 10	2	Matutino e vespertino	2	5 ^a a 8 ^a série	3
11 a 15	3	Matutino, vespertino e noturno	3	1 ^a a 4 ^a série	4
A partir de 16	4				

Tipologia/pontuação	Classificação
De 11 a 14	E
15 a 18	D
19 a 23	C
24 a 29	B
A partir de 30	A

Fonte: Decreto nº 3638 de 27 de setembro de 2005 – Anexo I- p. 03 do Diário Oficial de 31 de outubro de 2005 (DOURADOS, 2005).

De acordo com o quadro 5, é o quantitativo de salas e de alunos que define, com base numa determinada pontuação da tipologia das escolas da REME. O quadro classificatório é determinado pelo Artigo 3 do Decreto nº 3638/2005: número de alunos matriculados na escola, níveis de ensino que oferece, turnos de funcionamento, total de salas de aula e demais dependências, as quais resultarão em indicadores, pela somatória da pontuação que posicionará a classificação da Tipologia da unidade escolar, em determinado grupo (de A a F e Especiais).

Libâneo (2018, p.170), coloca como necessária a “organização dos meios de trabalho escolar em função de sua especificidade e dos objetivos educacionais, propiciando as melhores condições possíveis para o desenvolvimento do ensino aprendizagem”. Nesse sentido, organizar adequadamente as escolas por tipologia poderá propiciar ter retorno quanto ao empenho favorável ao ambiente necessário à gestão pedagógica.

Considerando que o foco desta pesquisa é o Ensino Fundamental, não serão aqui apresentados os Centros de Educação Infantil, mas apenas o quadro abaixo traz a identificação das escolas municipais de acordo com a tipologia em que as mesmas se enquadram.

As escolas municipais são classificadas em 7 tipologias diferentes, observando os critérios como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 8
Tipologia das Escolas Municipais de Dourados MS (2019)

Nº	Escola Municipal	Tipologia	Pontuação	Total
01	Armando Campos Belo	A	A partir de 30 pontos	06
02	Clarice Bastos Rosa			
03	Etalvívio Penzo			
04	Loide Bonfim Andrade			
05	Profª Clori Benedetti de Freitas			
06	Weimar Gonçalves Torres			
07	Aurora Pedroso de Camargo	B	De 24 a 29 pontos	09
08	Francisco Meireles			
09	Januário Pereira de Araújo			
10	Maria da Rosa Antunes da Silva Câmara			
11	Pref. Álvaro Brandão			
12	Profª Efantina de Quadros			
13	Profª Elza Farias Kintschev Real			
14	Profª Maria da Conceição Angélica			
15	Sócrates Câmara			
16	Arthur Campos Mello	C	De 19 a 23 pontos	14
17	Cel. Firmino Vieira de Matos			
18	Franklin Luiz Azambuja			
19	Frei Eucário Schimitt			
20	Joaquim Murtinho			
21	Laudemira Coutinho de Melo			
22	Padre Anchieta			
23	Pref. Rui Gomes			
24	Prof. Manoel Santiago de Oliveira			
25	Profª Antonia Candida de Melo			
26	Profª Iria Lucia Wilhelm Konzen			
27	Vereadora Albertina Pereira de Matos			
28	Pref. Luiz Antonio Álvares Gonçalves			
29	Profª Avani Cargnelutti Fehlauer			
30	Bernardina Corrêa de Almeida	D	De 15 a 18 pontos	04
31	Izabel Muzzi Fioravante			
32	José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté			
33	Dom Aquino Corrêa			
34	Pedro Palhano	E	De 11 a 14 pontos	01
35	Dr. Camilo Hermelindo da Silva	F	Escolas com salas seriadas e multisseriadas	03
36	Fazenda Mya – Pólo			

37	Geraldino Neves Corrêa – Pólo			
38	Indígena Agustinho	Especial	Escolas Especiais	08
39	Indígena Araporã			
40	Indígena Lacu'i Roque Isnard			
41	Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro			
42	Indígena Tengatui Marangatu – Pólo			
43	Agrotécnica Pe. André Capelli			
44	Neil Fioravanti			
45	Indígena Ramão Marins			

Fonte: elaborado pela autora, baseado dados Supervisão Técnica Escolar da SEMED (2019).

No ano de 2005 ocorreu a organização das escolas por tipologia, sendo necessária sua atualização, pois com o passar dos anos houve um aumento populacional no município de Dourados -MS, conseqüentemente um número expressivo na procura por matriculas sendo imprescindível a construção de novas escolas. Tais como:

- Escola Municipal Profª. Iria Lucia Wilhelm Konzen, criada pelo Diário Oficial (D.O.4.258- 4/2006), Tipologia C, Localizada a Rua Ataide De Souza Leitão, 65- Parque Do Lago II, Dourados -MS, na gestão do prefeito Professor Laerte Tetila (PT).
- Escola Municipal Maria da Conceição Angélica, criada pela Lei no 2.883, de 13 de setembro de 2006. Tipologia B, Localizada a Rua: André Cursino de Lima S/N, Jardim Guaicurus, na gestão do prefeito Professor Laerte Tetila (PT).
- Escola Municipal Pedro Palhano, criada pelo Decreto 4251 (D.O. 2.074 - 06/2007), Tipologia E, Localizada a Rua Suécia, S/N Jardim Europa, na gestão do Professor Laerte Tetila (PT).
- Escola Municipal Lacu'i Roque Isnard, criada pelo Decreto nº 4565 (D.O. 2.271- 05/2008)Tipologia Especial, localizada Aldeia Bororó Região do Cerrito 6 Km e meio da Rodovia Dourados/Itaporã, na gestão do Professor Laerte Teila (PT).
- Escola Municipal Indígena Ramão Marins criada pelo Decreto nº 212, (D.O. 2.521 – 05/2009), Tipologia: Especial, Localizada a Aldeia Jaguapiru, reserva Indígena – Dourados-MS, na gestão do prefeito Ary Artuzi (PDT).
- Escola Municipal Pref. Luiz Antônio Álvares Gonçalves, criada pelo Decreto nº. 842, (D.O. 2.731 – 04/2010), Tipologia C, Localizada a Rua Eurides Matos Pedroso, 1100 - Jd. Novo Horizonte – Dourados-MS, na gestão do prefeito Ary Artuzi (PDT).

- Escola Municipal Dom Aquino Corrêa, criada pelo Decreto n°. 614, (D.O. 3.202 – 03/2010), Tipologia: D, Localizada a Rua Yolanda Karru Bairro: Distrito de Panambi-Dourados-MS, na gestão do prefeito Murilo Zauith (PSB).
- Escola Municipal Profª Avani Cargnelutti Fehlauer, criada pelo Decreto n° 874, (D.O. 3.264 – 06/2012) Tipologia: C, Localizada a Avenida Jose Roberto Teixeira, 456 Jardim Florida I-Dourados-MS, na gestão do prefeito Murilo Zauith (PSB).

Após dar o destaque as escolas acrescidas à REME, passa-se a atenção ao quadro 06 dispõe o quantitativo das escolas, o nome, a tipologia, e em cada tipologia a quantidade das escolas. São no total 45 escolas municipais, destas 6 são de tipologia A, 9 tipologia B, 14 de tipologia C, 4 de tipologia D, 1 de tipologia E, 3 de tipologia F e 8 de tipologia Especial.

Em sua tese de doutorado Cerqueira (2004) tem como proposta central, a construção de uma tipologia para os estabelecimentos escolares brasileiros, a partir de um conjunto de informações relacionadas ao espaço em que a escola se insere, à infraestrutura e atributos funcionais com os quais cada escola conta, porte, indicadores de qualidade do ensino oferecido.

Nesse viés o município de Dourados – MS, revelou três perfis: escolas urbanas, rurais, e escolas denominadas especiais, sendo que na região urbana temos escolas com infraestrutura de porte pequeno e outras de grande porte.

Quanto ao processo de organização da escola Libâneo (2019, p. 111) coloca que “organização escolar dispõe, portanto, de funções que são as propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, a partir das quais se definem ações e operações necessárias ao seu funcionamento”.

Nesse sentido, realizar o enquadramento das escolas por tipologias, favorece conhecer o espaço estrutural e assim fazer um planejamento para o quantitativo de funcionários para o atendimento de maneira a contemplar as especificidades de cada unidade escolar. Dito isto passa-se a verificar as variáveis destinadas a distribuição do quadro de coordenadores pedagógicos.

Quadro 9

Distribuição de coordenadores pedagógicos

Tabela de pontos	
1 a 3 pontos	1 coordenador pedagógico
4 a 5 pontos	2 coordenadores pedagógicos
6 a 7 pontos	3 coordenadores pedagógicos
8 pontos acima	4 coordenadores pedagógicos

Fonte: Decreto nº 3638 de 27 de setembro de 2005 – Anexo II- p. 03 do Diário Oficial de 31 de outubro de 2005 (DOURADOS, 2005).

Em evidência no quadro 07, a pontuação para designar o quantitativo de coordenadores para as escolas, sendo de 1 a 3 pontos 1 coordenador pedagógico, de 4 a 5 pontos 2 coordenadores pedagógicos, de 6 a 7 pontos 3 coordenadores pedagógicos de 8 pontos a cima 4 coordenadores pedagógicos.

Artigo 4 – O número de Coordenadores Pedagógicos, por Escola, será definido pelo variável nível de ensino e respectivos números de salas de aula (turma), conforme consta no Anexo IV deste Decreto.

§1º - Terá predominância para soma de pontos, o número de turmas oferecidas no Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série e de 1ª a 4ª série, considerando que o maior número de professores se concentra nesses de ensino, junto aos quais os coordenadores exercem a função pedagógica.

§2º - O número de Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares Classificadas como Tipologia Especial será diferenciado das demais, dada as especificações que cada uma delas representa (DOURADOS, 2005, p. 02).

Os critérios dispostos para definir o quantitativo de coordenadores pedagógicos por escola faz-se necessário considerar que as escolas com tipologia de escolas especiais, priorize suas especificidades respeitando o contexto que a escola está inserida, bem como suas características e cultura da comunidade escolar.

Quadro 10

Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por Unidade Escolar (2019)

Ordem	Escola Municipal	Efetivo na função	Contratado	Professor com cedência para coordenação	Readaptado na função	Cedido para outra função	Total de coordenador pedagógico por escola
01	Agrotécnica Pe. André Capelli	1	-	-	-	1	2
02	Armando Campos Belo	2	-	-	2	-	4
03	Arthur Campos Mello	1	-	-	2	-	3
04	Aurora Pedroso de Camargo	1	-	-	5	-	6
05	Bernardina Corrêa de Almeida	1	-	-	-	-	1
06	Clarice Bastos Rosa	4	-	-	3	-	7
07	Cel. Firmino Vieira de Matos	2	1	-	-	-	3
08	Dom Aquino	-	-	1	-	-	1
09	Dr. Camilo Hermelindo da Silva-Polo	-	-	1	-	-	1
10	Etalvívio Penzo	2	-	-	-	-	4
11	Fazenda Miya – Polo	-	-	1	-	-	1
12	Francisco Meireles	2	-	1	-	1	4
13	Franklin Luiz Azambuja	1	-	-	-	-	1
14	Frei Eucario Schmitt	2	-	-	-	-	2
15	Geraldino Corrêa-Polo	1	-	-	-	-	1
16	Indígena Augustinho	1	-	-	-	-	1

17	Índigena Araporã	-	-	-	1	-	1
18	Índigena Lacu'i Roque Isnard	-	-	1	-	-	1
19	Índigena Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro	1 coordenador ou voluntário	-	-	-	-	0
20	Índigena Ramão Martins	3	-	-	-	-	3
21	Índigena Tangatui	3	-	-	-	-	3
22	Izabel Muzzi Fioravante	1	-	-	3	-	4
23	Januário Pereira de Araujo	2	-	-	1	-	3
24	Joaquim Murinho	2	-	1	1	-	4
25	José Eduardo Canuto Estolano-Perequeté	1	-	-	1	-	2
26	Laudemira Coutinho de Melo	1	-	-	3	-	4
27	Loide Bonfim Andrade	3	-	1	1	-	5
28	Maria da Rosa Antunes da Silva Câmara	3	-	-	-	-	3
29	Neil Fioravante	3	-	-	4	1	8
30	Pe. Anchieta	1	1	-	5	1	8
31	Pedro Palhano	-	-	-	2	-	2
32	Pref. Alvaro Brandão	1	2	1	1	1	6
33	Pref. Luiz Antônio Alvarez Gonçalves	1	2	-	-	-	3
34	Pref. Ruy Gomes	2	-	-	2	-	4

35	Prof. Manuel Santiago de Oliveira	2	-	-	2		4
36	Profª. Antonia Candida Melo	-	-	-	2	-	2
37	Profª. Avani Cargnelutti Fehauer	2	-	-	1	-	3
38	Profª. Clori Benedetti de Freitas	3	-	-	-	1	4
39	Profª. Efantina de Quadros	3	-	1	1	1	6
40	Profª Elza Farias Kintschev Real	1	-	-	-	1	2
41	Profª. Iria Lúcia Wilhelm Konzen	2	-	-	5	-	7
42	Profª Maria da Conceição Angélica	-	-	-	3	1	4
43	Sócrates Câmara	2	-	-	3	1	6
44	Ver. Albertina Pereira de Matos	-	-	1	-	-	1
45	Weimar Gonçalves Torres	1	-	1	5		7
TOTAL		64	06	11	61	10	152

Fonte: elaborado pela autora/ material fornecido pela supervisão técnica/SEMED (2020).

No que se refere ao quadro supracitado, o quantitativo de coordenadores pedagógicos por unidade escolar (2019), totaliza de 64 efetivos em plena função, 6 que são contratados na função de professores coordenadores, 11 professores com cedência para a função de coordenação, 61 professores readaptados na função de professor coordenador, 10 coordenadores cedidos para outras funções, 152 coordenadores pedagógicos no computo geral.

Outro dado aponta a escola de número 19, com 1 voluntário na coordenação pedagógica, ainda, um número grande de professores readaptados na função do coordenador pedagógico, sendo que, outros são efetivos na função de coordenador pedagógico, porém estão cedidos para outras funções.

Santos (2015) analisa o sentido da readaptação de professores:

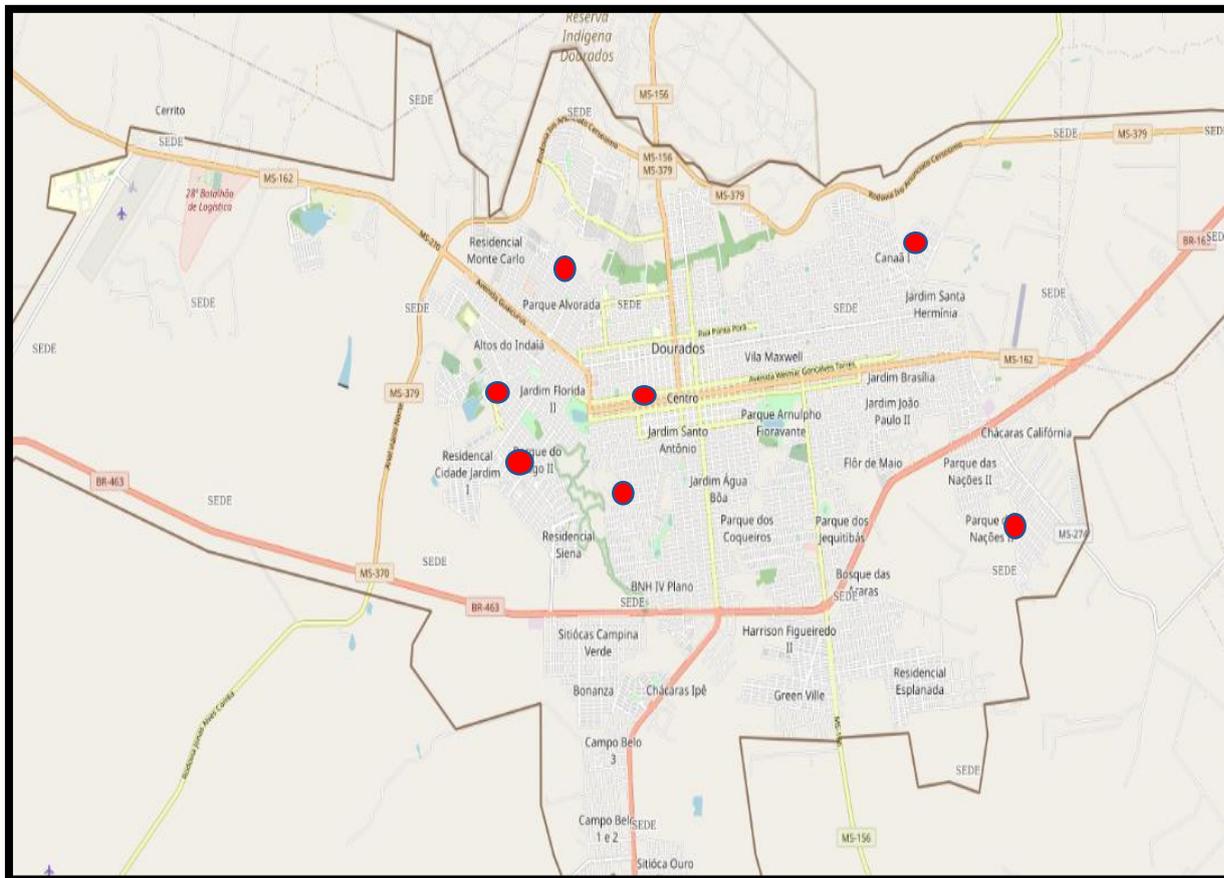
O sentido dado ao movimento de sair de sala de aula e assumir uma nova função [...] mostra como se encobre ou como sobressai a angústia sobre situações concretas das condições de trabalho. O sentido atribuído a ‘dores emocionais’ vivenciadas por esses professores tomam o lugar de qualquer outro incomodo que possam experimentar (SANTOS, 2015, p. 95).

A autora coloca em evidência o sentido que professoras quando impossibilitados de realizar seu trabalho de docência por motivo de adoecimento físico ou mental ao se deparar na realização de tarefas que não condiz com seu papel de origem, nesse caso é como se perdesse sua identidade de docente ou um sentido de esvaziamento no processo de seu trabalho no contexto escolar.

3.3 Escolas participantes da pesquisa: a amostra

A gestão do coordenador pedagógico na formação continuada do professor, com base na concepção dos participantes da pesquisa, cuja coleta de dados foi efetivada por meio de questionários *online*, com vistas teve como lócus à pesquisa empírica o Município de Dourados-MS, por meio de uma amostra da Rede Municipal de Ensino, formada por de 7 Escolas de um total de 45. As Escolas estão situadas no perímetro urbano.

Figura 2
Localização geográfica das Escolas que compõem a amostra



Fonte: <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/mapas-seplan/> Disponível em: <https://geodourados.dourados.ms.gov.br/> acesso em: 16 de abril de 2021.

No Mapa de Dourados-MS, a linha de cor marrom representa o perímetro urbano, selecionado para realizar o estudo, nos pontos vermelhos, os bairros escolhidos para desenvolver a pesquisa empírica. A investigação para a coleta de dados, com vistas a efetivar a pesquisa de campo em 7 Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (REME), parte do quantitativo de 45 unidades de ensino. O critério de escolha das 7 Escolas foi feito de acordo com a região geográfica urbana do município.

As escolas são: Escola Municipal Etalvívio Penzo, Escola Municipal Sócrates Câmara, Escola Municipal Joaquim Murtinho, Escola Municipal Januário Pereira de Araújo, Municipal Por^a Iria Lucia Wilhelm Konzen, Escola Municipal Prof^a Efantina de Quadros, Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo. Os Dados constantes neste item da dissertação de mestrado, foram buscados nos PPPs de amostra, os itens destacados são: fachada da escola (figura), nome, histórico, endereço, tempo de criação, turnos, infraestrutura.

Figura 3

Fachada da Escola Municipal Etalívio Penzo



Fonte: acervo da escola, 2017.

De acordo com o PPP (DOURADOS, 2019a) a escola está localizada na Rua Rosemiro Rodrigues Vieira, 230, Parque das Nações II – Dourados-MS. Foi outorgada a criação da escola pelo Decreto nº 144, de 9 de julho de 1991 (DOURADOS, 1991). No contexto histórico-político da década de 1991, a escola foi criada no governo municipal de Braz Mello e no governo estadual de Pedro Pedrossian. O nome do patrono foi uma homenagem póstuma a Etalívio Penzo, comerciante do ramo do café e da pecuária em Dourados, que realizou a doação do terreno que deu origem à escola. Nascido em Ponta Porã, em 1923, ainda Mato Grosso (antes da divisão do Estado em 1977, Mato Grosso do Sul), em meados de 1946 mudou-se para Dourados para atuar no setor de transporte como funcionário da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND).

A comunidade escolar é formada por crianças, adolescentes e adultos da região do Parque das Nações II, e, também dos bairros próximos: Parque das Nações I, Canaã II e IV, Vila São Braz, Vila Mariana, Jardim Jockey Clube, Chácara Califórnia e Vila Valderéz. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 14), a população dos bairros próximos à escola é, na sua maioria, de baixa renda, inclusive muitas são atendidas por programas de benefícios sociais como Bolsa Escola, PETI e Bolsa Família.

A forma de organização do ensino atual divide-se em: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 7º ano) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª fase), oferecida no período noturno. A escola funciona no período da manhã, tarde e noite.

Quanto à estrutura física, ela conta com 5 pavilhões, onde funcionam 14 salas de aula, 3 salas administrativas, 1 cozinha, 1 sala de coordenação, 1 laboratório de informática e 1 sala para a biblioteca com um espaço externo. Conta ainda com 1 horta, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 parque infantil, 1 cantina, 1 saguão para as atividades escolares de cunho cívico e cultural, 1 PÓLEM (é uma estrutura criada para atividades culturais e educacionais tanto para as escolas, quanto para comunidade), construído em 2008 na gestão do Professor Laerte Tetila (DOURADOS, 2019).

Figura 4

Fachada da Escola Municipal Sócrates Câmara



Fonte: acervo da escola, 2021.

A Escola Municipal Sócrates Câmara de acordo com PPP (DOURADOS, 2020), foi criada na administração do Prefeito Humberto Teixeira, pelo Decreto-Lei n.º 076, de 31 de março de 1995. Ela funcionou inicialmente nas dependências do Seminário Batista Ana Wollerman, situado à Rua Dom João VI, n.º 2.850, no Jardim Aydê. Sendo ofertados o ensino Pré-escolar e de 1ª a 4ª séries, a autorização de funcionamento foi concedida por intermédio da Deliberação/CEE n.º 4.580, de 08 de novembro de 1996, bem como validados os estudos referentes ao ano de 1995. A partir de 05 de agosto de 1996, a

Unidade Educativa passou a funcionar no prédio atual, contando, inicialmente, com 746 alunos matriculados.

Esta Unidade Educativa recebeu este nome em homenagem ao cidadão douradense Sócrates Câmara, nascido no Estado de Mato Grosso, em 02 de abril de 1931. Era filho de João Cândido Câmara e Maria Rosa Antunes da Silveira Câmara. Kursou o 1º Grau em Dourados. Parte dos estudos de 2º Grau foram cursado no Colégio Dom Bosco em Campo Grande, e a outra parte no Colégio Osvaldo Cruz em Dourados. Graduou-se em Direito e foi Prefeito Municipal da cidade de Fátima do Sul. Era funcionário público, e exerceu o cargo de Delegado na Delegacia Fazendária em Dourados. Foi casado com Nice Raslan Câmara, com quem teve os seguintes filhos: Janice, Lenice. Sonice, João Bosco, João Cândido Câmara Neto, e César Augusto. Faleceu em 11 de outubro de 1996.

Quanto à estrutura física, ela conta com 12 salas de aula, 1 sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 sala de secretaria, 1 sala de diretor, 1 laboratório de informática, 1 cozinha, 1 despensa, 1 almoxarifado, uma 1 quadra de esportes coberta, 1 banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 1 banheiro adequado à educação infantil, 1 banheiro dentro do prédio banheiro fora do prédio, 1 banheiro ou vestiário com chuveiro, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida , pátio coberto, pátio descoberto.

A comunidade do Canaã I, assim como outras comunidades tem passado por transformações próprias dos desenvolvimentos sociais, sócio econômico, de saneamento básico, desenvolvimento urbano entre outros.

No propósito de deixar a escola atualizada quanto à caracterização da comunidade, foi enviado questionário a uma porcentagem (66 questionários) das famílias para ter um panorama da estrutura das famílias da comunidade.

Observamos que temos uma diversidade de estrutura familiar onde a maioria das famílias tem mais de quatro (4) membros em sua maioria casados. As famílias mantidas só pelo genitor e quase o mesmo número da porcentagem de famílias onde o pai e a mãe trabalham. A renda média observada e dois a três salários mínimos. A maioria 53% das famílias possuem moradia própria e 25 % tem casa alugada e 22% reside em moradia cedida. Percebemos nesse item o movimento de mudanças, pois esse bairro foi construído e as casas cedidas pela prefeitura.

O divertimento das crianças não teve grandes destaques, apontando que a maioria tem brincadeiras livres mesmo porque os pais que trabalham não têm a

possibilidade de ver as brincadeiras de seus filhos. A diversão das famílias se concentra em passear e é seguida por assistir televisão, mas ainda tem famílias que se divertem lendo, praticando esportes e frequentando praças.

Figura 5
Fachada da Escola Municipal Joaquim Murtinho



Fonte: acervo Paulo Yuji Takarada, 2020.

Não foi possível analisar o PPP da escola, pois o mesmo estava em momento de reelaboração, sendo assim realizou-se a análise do Regimento Escolar (DOURADOS, 2019b), e outras contribuições repassadas pela direção e coordenação mediante material em reelaboração, a escola Municipal Joaquim Murtinho localizada a Rua: Onofre Pereira de Matos número 1842, no centro da cidade de Dourados – MS. Oferece a Educação Infantil e o primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

O processo de institucionalização do ensino primário no Grupo Escolar Joaquim Murtinho no município de Dourados período de 1947 a 1974. No entanto, foi oficialmente criada em 22 de novembro de 1947 pelo Decreto nº 386, elevada em nível de ensino fundamental, passando a denominar-se Escola Estadual de 1º grau Joaquim Murtinho.

No processo de municipalização ocorrido na década de 1990, com a transferência para Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS pelo Decreto nº 7310, de 23 de julho de 1993. A incorporação à Rede Municipal de Ensino ocorreu pelo Decreto nº 392 de 12 de agosto de 1993, passando a denominar-se Escola Municipal Joaquim Murtinho.

Quanto a estrutura física contendo 08 salas de aulas; 2 salas da coordenação, sendo (1) para supervisão escolar, 1 sala para professores, 1 sala multifuncional, 1 secretaria, 1 sala para direção, 1 sala mecanografia, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 sala de informática, 1 depósito, 1 banheiros, 1 banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 1 quadra coberta, 1 parque infantil sintético, 1 espaço cercado para as crianças da Educação Infantil com casa de boneca.

Figura 6

Fachada da Escola Municipal Januário Pereira de Araújo



Fonte: Acervo da escola, 2017.

De acordo com o PPP (DOURADOS, 2019c), a Escola Municipal Januário Pereira de Araújo, foi criada pelo Decreto nº 041 de 22 de maio de 1979 e alterado pelo decreto nº 114 de 12 de abril de 1999. Fica localizada na região Sul da cidade de Dourados, e está situada na Rua Alpes, nº 826, no bairro Jardim Itália, com sede no Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul.

A escola recebeu o nome do Sr. Januário Pereira de Araújo um dos pioneiros e articulador político da cidade de Dourados nascido em 11 de julho de 1872 e falecido em 24 de novembro de 1961. A escola atende alunos da região do grande Itália, bairros circunvizinhos e bairros mais distantes devido a carência de vagas, sendo referência aos imigrantes paraguaios por haver grande concentração de descendentes existentes no bairro aproximadamente 30,7%.

A unidade escolar organiza seu atendimento contando com a estrutura física de 9 salas de aulas, 1 sala da coordenação, 1 sala para professores, 1 sala multifuncional, 1 secretaria, 1 sala para direção, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 sala de informática, 1 depósito, 1 banheiros, 1 banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 1 quadra coberta.

Figura 7

Fachada da Escola Municipal Iria Lúcia Wilhelm Konzen



Fonte: acervo Professora Maria Élide Brandão, 2021.

Segundo registros no PPP (DOURADOS, 2019d) a Escola Municipal Prof^ª. Iria Lucia Wilhelm Konzen se localiza em: Rua Ataíde De Souza Leitão, 65- Parque Do Lago II, Dourados -MS, com os bairros circunvizinhos: Estrela Porã, Novo Horizonte, Parque do Lago I, Jardim Florida II e Vila Toscana.

A escola surgiu através de manifestações de moradores dos bairros adjacentes, assembleias e outras manifestações populares. O nome se deu através da Lei nº 2.883, de 13 de setembro de 2006. Foi criada pelo decreto de Lei nº 4.258 de 02 de abril de 2006. Recebeu este nome em homenagem a Prof^ª. Iria Lucia Wilhelm Konzen, nascida em 20 de fevereiro de 1.962 na linha Santo Antônio, município do Cerro Largo RS que trabalhou na Escola Municipal Manoel Santiago do município de Dourados-MS, como professora

de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Até a data de seu falecimento 08 de julho de 2005.

A forma de organização do ensino atual divide-se em: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a escola funciona no período da manhã e tarde.

Figura 8

Fachada da Escola Municipal Profª. Efantina de Quadros



Fonte: acervo da escola, 2012.

Conforme PPP (DOURADOS, 2019e) a Escola Municipal Profª. Efantina de Quadros, Rua Castelo Branco, Jardim Florida II - Dourados MS. No dia seis de março de 1999 foi inaugurada a Escola Municipal Profª. Efantina de Quadros, criada através do Decreto Municipal nº 079/99, CNPJ 03.271.849/0001-98, recebeu essa denominação por escolha da comunidade em homenagem póstuma a Profª. Efantina de Quadros. As atividades desta Unidade Escolar foram iniciadas no dia 20 de fevereiro de 1999, com aproximadamente quatrocentos e noventa e dois (492) alunos, sendo autorizada para o Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Os usuários da escola são oriundos do bairro do grande Flórida II, e de outros bairros que são Jardim Novo Horizonte, Parque do Lago, Parque do Lago II, Vila dos Ofícios, Vila Popular, Flórida I, Alto do Indaiá, Parque Alvorada, Jardim das Primaveras, Jardim Clímax, Estrela Porã, Estrela Ivate, Panambi Verá.

Atualmente a Unidade Escolar atende as seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Pré-escolar II (crianças de cinco anos), ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), nos períodos matutino e vespertino, integradas as modalidades de ensino, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena. Esse público diverso presente na escola é resultado, em parte, das políticas públicas de inclusão social das últimas décadas direcionada para a ampliação do acesso à escola básica independente das condições físico-intelectuais, afetivas e étnico-culturais que tem por objetivo universalizar uma educação de igual qualidade para todos.

A escola recebeu essa denominação por escolha da comunidade em homenagem póstuma a Profª. Efantina de Quadros.

A estrutura da escola é composta por cinco blocos. Sendo um bloco administrativo e quatro blocos para ministração de aulas. Tem como filosofia “Formar cidadão crítico e participativo, consciente dos seus Direitos e Deveres, capaz de transformar o meio e a sociedade em que está inserido”. Tem como filosofia “Formar cidadão crítico e participativo, consciente dos seus Direitos e Deveres, capaz de transformar o meio e a sociedade em que está inserido”.

Figura 9

Fachada da escola Municipal Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo



Fonte: acervo da escola, 2020.

De acordo com o PPP (DOURADOS, 2019f), a Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo está situada na Rua Amael Pompeu Filho, Nº360, bairro Parque Alvorada em Dourados-MS, criada pela Lei Municipal nº 102/10/08/88, para atender a alunos do Parque Alvorada, bairros circunvizinhos e zona rural, nos períodos matutino e vespertino, tendo como órgão mantenedora a Prefeitura Municipal de Dourados. Inaugurada no dia 13/11/1988 como Escola Municipal Integrada de 1º grau “Aurora Pedroso de Camargo”. Criada pelo Decreto nº 102 de 10/08/1988 pelo prefeito Dr. Luiz Antônio Álvares Gonçalves, na Rua S-s/n- Parque Alvorada, Dourados/MS.

A escola pertence a uma comunidade economicamente ativa, com níveis culturais diferenciados incluindo indígenas, profissionais autônomos, do campo, assalariados, militares, entre outros. Esse contexto muitas vezes interfere no trabalho desenvolvido na escola e no andamento do processo pedagógico.

Com apoios importantes, mas também dificuldades pela heterogeneidade presente na comunidade escolar nos momentos de avaliações da instituição que viabilizam a melhoria do ensino/aprendizagem. Ainda assim, no contexto social a escola é beneficiada pela qualidade de vida que a rodeia incluindo, praças, feira livre, farmácia, padaria, sem contar com a universidade próxima ao bairro onde a escola está inserida.

A escola está pautada numa linha filosófica que a educação é o instrumento que possibilita o crescimento e o aperfeiçoamento para a construção de uma sociedade democrática. Compreende a mesma como vida que cresce e se desenvolve conhecendo o mundo, construindo este conhecimento, compartilhando ideias, tomando consciência de vivência, cidadania e a construção de um universo mais harmonioso ligadas ao saber.

Sua área construída – 1 736,54 m; contendo 13 salas de aulas; 2 salas de coordenação, 1 sala para professores, 1 sala multifuncional, 1 secretaria, 1 sala para direção, 1 biblioteca, 1 sala para guardar materiais de educação física, 1 cantina, 1 cozinha, 1 sala de informática, 1 lavanderia, 1 depósito, 5 banheiros, 2 quadras sendo 1 coberta, 1 saguão com palco, 1 parque infantil, Área reservada para estacionamento, 1 espaço cercado para as crianças da Educação Infantil, 1 PÓLEM.

As escolas do município de Dourados-MS conforme seus PPP têm compromisso com uma educação pública e inclusiva, são preparadas para lidar com as especificidades étnicas e culturais que também envolvem estas populações. Estão em momento de reestruturação para alinhar e incorporar as propostas da BNCC, sendo necessário identificar quais são as competências que devem ser desenvolvidas, considerando também

a atuação que a escola já têm dentro desses campos de desenvolvimento. Fazendo diagnóstico das práticas pedagógicas e do aprendizado dos alunos.

[...] a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto político pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação, escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir em processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (VEIGA, 1996, p. 157).

O PPP deve ser embasado em princípios que norteiam a escola democrática, onde busca a igualdade e o acesso de permanência na escola, além da qualidade do ensino. É importante ressaltar que em relação ao projeto político pedagógico da escola, cabe ao coordenador pedagógico, como facilitador para um ambiente democrático, a responsabilidade pela divulgação e execução do mesmo de forma a promover a participação de todos da comunidade escolar, busca de solucionar conflitos existentes, como também fazer com que os sujeitos se sintam parte dos processos decisórios e soluções de problemas que já existem ou mesmo os que poderão surgir.

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta a ação (PARO, 2004, p. 19). De acordo com o autor, o coordenador pedagógico frente a uma escola democrática deve se empenhar, para que todos da escola participem da construção do processo democrático da escola.

Posteriormente, o próximo capítulo elucidará a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores, segundo a concepção dos participantes da pesquisa, os sujeitos da escola.

CAPÍTULO 4

A GESTÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS ENVOLVIDOS NO TEMA

Este último capítulo tem como objetivo analisar gestão do coordenador pedagógico quanto a formação continuada de professores, na perspectiva dos sujeitos da Escola, envolvidos no tema.

Assim, com vistas a responder a questão norteadora “como é realizada a gestão do coordenador pedagógico quanto a formação continuada de professores?”, o capítulo está assim sistematizada: inicia com a caracterização e perfil dos participantes da pesquisa, na sequência principais atribuições do coordenador pedagógico na escola, a formação continuada aos professores como atribuição fundamental, ações formativas realizadas pelo coordenador pedagógico, ações previstas no PPP da escola, avaliação da formação continuada realizada e como é realizada na perspectiva da gestão democrática da educação. Ao final, sintetiza, na concepção dos envolvidos, a resposta à questão norteadora.

4.1 Caracterização e perfil dos participantes da pesquisa

Os participantes da investigação realizada estão lotados em 7 Escolas Municipais da cidade de Dourados-MS, caracterizadas na seção anterior, a saber: Escola 1-Escola Municipal Etalívio Penzo, Escola 2-Escola Municipal Sócrates Câmara, Escola 3-Escola Municipal Joaquim Murinho, Escola 4-Escola Municipal Januário Pereira de Araújo, Escola 5-Escola Municipal Professora Iria Lúcia Wilhelm Konzen, Escola 6-Escola Municipal Professora Efantina de Quadros, Escola 7-Escola Municipal Aurora Pedrosa de Camargo.

Escolas estas apresentadas na seção anterior, vez que nelas estão lotados os participantes da investigação realizada por meio da pesquisa de campo e que teve como instrumento o questionário que foi enviado pelo aplicativo *google forms*, seguido da Carta de Apresentação (Apêndice A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Os participantes, Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Professores, conforme acordado com eles, não estão identificados com seus nomes e nesse sentido estão caracterizados, conforme sistematização no quadro 09.

Quadro 11

Denominação dos participantes na pesquisa

Coordenadores		Diretores		Professores	
CP1	Coordenador pedagógico 1	D1	Diretor 1	P1	Professor 1
CP2	Coordenador pedagógico 2	D2	Diretor 2	P2	Professor 2
CP3	Coordenador pedagógico 3	D3	Diretor 3	P3	Professor 3
PC4	Professor coordenador 4	D4	Diretor 4	P4	Professor 4
CP5	Coordenador pedagógico 5	D5	Diretor 5	P5	Professor 5
CP6	Coordenador pedagógico 6	D6	Diretor 6	P6	Professor 6
PC7	Professor coordenador 7	-	-	P7	Professor 7
-	-	-	-	P8	Professor 8
-	-	-	-	P9	Professor 9
7 Coordenadores Pedagógicos		6 Diretores		9 Professores	

Fonte: dados organizados pela autora com base na coleta de dados (Cf. Apêndices C, D, E - Questionário, 2021).

Responderam ao questionário 07 coordenadores pedagógicos, 06 diretores, 09 professores, totalizando 22 participantes.

Nos termos do quadro 10, com vistas a manter o anonimato dos participantes serão utilizadas nas análises dos dados as seguintes siglas:

- quanto ao Coordenador Pedagógico: CP1, CP2, PC3, CP4, CP5, CP6, PC7;
- quanto ao Diretor Escolar: D1, D2, D3, D5, D6, D7;
- quanto ao Professor: P1a, P1b, P2, P3, P4, P5, P5, P6, P7.

Na sequência, em linhas gerais está a caracterização em termos de perfil dos participantes, focando para as seguintes categorias: idade, vínculo funcional, carga horária trabalhada, tempo na educação, tempo na função, trajetória acadêmica em termos dos seguintes cursos: graduação e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Considerando o caráter qualitativo da pesquisa, Minayo (2001) considera a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Sendo o estudo de caráter qualitativo, fez-se a opção por analisar e reproduzir, respostas de questionários, com questões fechadas para conhecer dados pessoais dos participantes, e com perguntas abertas, para que retratem livremente suas concepções referente a temática proposta do estudo. Assim, primeiramente, passa-se a analisar quantitativamente pela categoria idade.

Gráfico 1



Fonte: elaborado pela autora com base na coleta de dados (Cf. Apêndices C, D, E - Questionário, 2021).

No que tange à categoria idade, o gráfico 1 indica que os participantes estão entre 35 a 60 anos, sendo que em maior percentual, 32% estão entre 46 a 50 anos, seguido de 27%, entre 51 a 55 anos, 18% entre 35 a 40 anos, 14%, de 56 a 60 anos e 9% 35 a 40 anos. Percentuais que mostram que todos têm tempo de experiência como profissionais de educação.

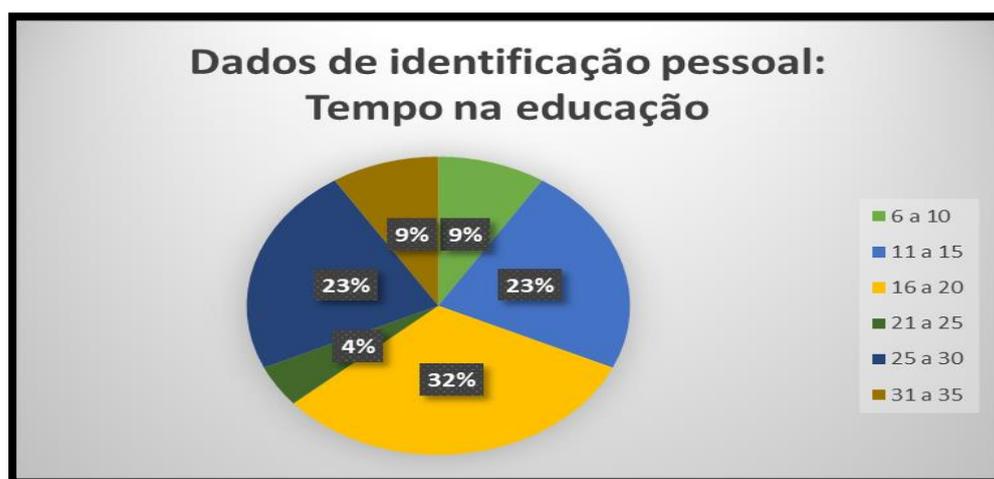
Gráfico 2



Fonte: elaborado pela autora com base na coleta de dados (Cf. Apêndices C, D, E - Questionário, 2021).

Como pode ser verificado no gráfico 2, há um quantitativo maior de participantes efetivos, no caso, a maioria, 21 profissionais da educação, apenas 1 é contratado. No caso da Rede Municipal de Ensino (REME), segundo seu Plano de Cargos e Carreira, o termo efetivo é assim definido: na CF/1988, no Artigo 41. São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público. O contrato é definido pela CF/1988 no Artigo No Artigo37, Inciso IX está o registro que a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Com relação ao tempo de atuação na educação, segue também em gráfico.

Gráfico 3



Fonte: elaborado pela autora com base na coleta de dados (Cf. Apêndices C, D, E- Questionário, 2021).

No gráfico 3, corresponde ao tempo de trabalho na educação, temos de 6 a 10 anos 9%, de 11 a 15 anos 23%, de 16 a 20 anos 32%, de 21 a 25 anos 4%, de 25 a 30 anos 23%, de 31 a 35 anos 9%, constatando que a faixa etária dos profissionais estão entre 16 a 20 anos de tempo na área da educação totalizando 32%.

Na sequência, passa-se a discutir o tempo da função dos participantes em termos geral, sem separá-las.

Gráfico 4



Fonte: elaborado pela autora com base na coleta de dados (Cf. Apêndices C, D, E - Questionário, 2021).

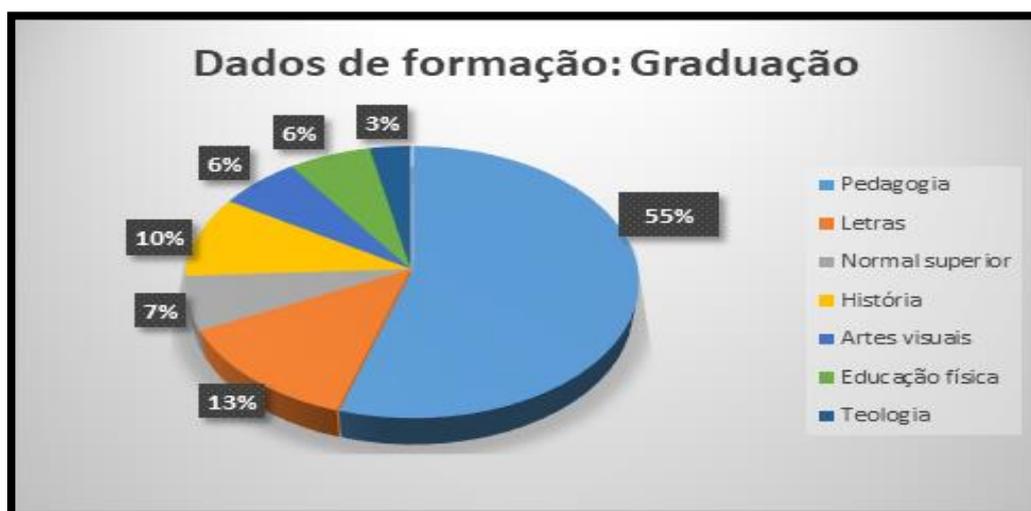
De acordo com os dados obtidos e apresentados no gráfico 4, é possível constatar que 18% tem entre 16 a 20 anos, com 23% de 6 a 10 anos e no mesmo percentual tem-se de 11 a 15 anos e 36% dos participantes tem entre 11 a 15 anos na função atual, evidenciando que estes profissionais ingressaram na função a partir do ano 2000 na REME, quando ocorreu Concurso Público no ano de 1999, D.O de 09 de dezembro de 1999, cuja posse se deu no ano de 2000 (DOURADOS, 1999). O segundo edital¹¹ n.º 001/C-2008, D.O. de 21 de janeiro de 2008, edital¹² n.º 001/2016, D.O. de 15 de fev.2016.

No tocante à formação acadêmica dos participantes nos níveis de graduação, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto-sensu*, têm-se os gráficos 5, 6 e 7.

¹¹ Concurso Público De Provas E Títulos para o Quadro Profissional do Magistério Municipal e para o Quadro de Apoio Gestão Educacional da Rede Municipal de Educação. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/diario_1364_2008-01-21.pdf. Acesso em 01 mai. 2021.

¹² Concurso Público de Provas e Títulos para o Quadro da Prefeitura Municipal de Dourados/MS. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/15-02-2016.pdf>. Acesso em: 01 de mai. 2021.

Gráfico 5



Fonte: elaborado pela autora com base na coleta de dados (Cf. Apêndices C, D, E - Questionário, 2021).

Quanto ao gráfico 5, os profissionais têm habilitação em outras áreas de formação como: Letras 13%, Normal superior 7%, História 10%, Artes visuais 6%, Educação física 6%. Teologia 3%. Porém, com a predominância em Pedagogia com 55% dado a exigência da formação específica nos editais de concurso.

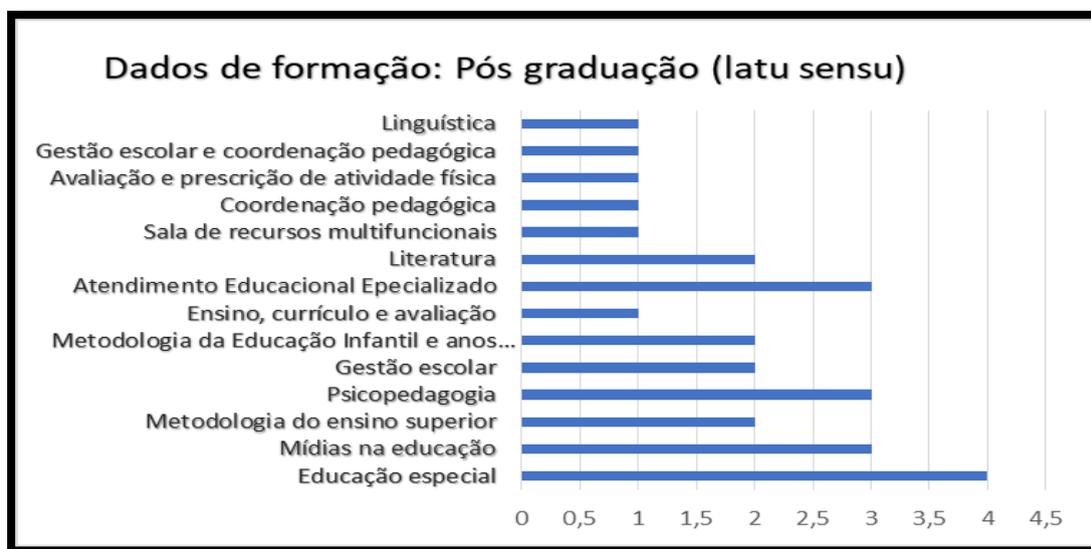
Dando continuidade, conceituando a diferença entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, assim sintetiza:

As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Artigo 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Artigo 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma (MEC/BRASIL, 2020).

Nesse sentido, *lato sensu* compreende os cursos de pós-graduação voltados para alguma especialização. Somente poderão participar de um curso *lato sensu* aqueles que tiverem concluído alguma graduação, independente da área. Normalmente, a pós-graduação é escolhida por aqueles que já trabalham, seja para auxiliar na sua profissão, no seu emprego atual ou para buscar novas oportunidades reposicionamento do mercado de trabalho. Enquanto que *stricto sensu* é uma pós-graduação restrita aos cursos de

mestrado e doutorado. Assim, como no *latu sensu*, os alunos que desejam fazer um curso *stricto sensu* devem ter concluído uma graduação. E, com esta compreensão segue o gráfico 6.

Gráfico 6



Fonte: elaborado pela autora com base na coleta de dados (Cf. Apêndices C, D, E- Questionário, 2021).

Com base no gráfico 6, todos os profissionais da educação do grupo pesquisado possui mais de uma pós graduação *latu sensu*, cujas especializações são diversificados, conforme segue: Linguística, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Avaliação e Prescrição de Atividade Física, Coordenação Pedagógica, Sala de Recursos Multifuncionais, Literatura, Atendimento Educacional Especializado, Ensino Currículo e Avaliação, Metodologia da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior, Mídias na Educação, Educação Especial, em um total de 14 diferentes pós graduações *latu sensu*.

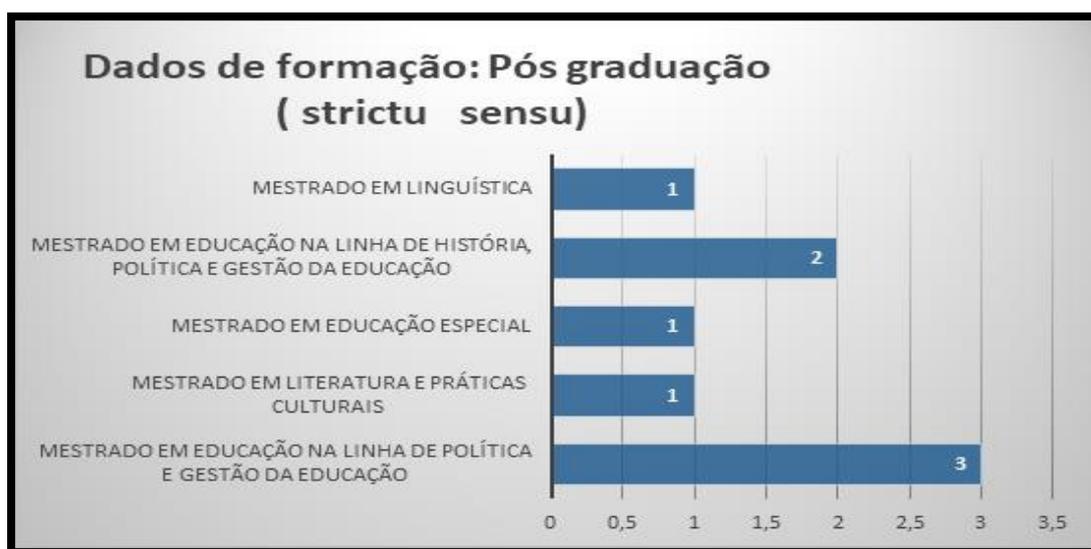
O gráfico 6 permite constatar que no rol dos participantes, a pós graduação *latu sensu* com maior destaque é a Educação Especial, seguida por Mídias na Educação, Psicopedagogia,, Atendimento Educacional Especializado, essas com 3 participantes cada, Metodologia do Ensino Superior, Gestão Escolar, Metodologia da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Literatura, com 2 participantes em cada, e, com menos destaque tendo 1 participante em cada Linguística, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Avaliação e Prescrição de Atividade Física, Coordenação Pedagógica, Sala

de Recursos Multifuncionais, Ensino Currículo e Avaliação . Dessa interpretação, pode-se depreender que:

Artigo 7º A- Para os servidores efetivos do Grupo de Apoio a Gestão Educacional, será concedido, a título de gratificação, o adicional de incentivo à capacitação na proporção de 5% (cinco por cento) do vencimento base para cada nova escolaridade, no limite máximo de 25% (vinte e cinco por cento) do vencimento base, mediante comprovação por certificado ou diploma registrado no órgão competente (PCCR/DOURADOS, 2007).

Nesse sentido, essa progressão funcional não acontece de forma automática como o adicional por tempo de serviço, e, sim, mediante a formação e certificação devidamente registrado por órgão competente. E com essa conquista, embora não sendo a ideal, para a valorização do profissional público municipal, vale contatar que aproveitando-se alavanca a educação para o mercado que objetiva uma formação geral e polivalente, visando a qualificação de mão de obra para o mercado, com pós graduações *latu sensu* de forma aligeiradas, marcado pela ausência de posicionamentos reflexivos e críticos. Com esta explicação, segue o gráfico 7.

Gráfico 7



Fonte: elaborado pela autora com base na coleta de dados (Cf. Apêndices C, D, E - Questionário, 2021).

Analisando o gráfico 07, dos 22 profissionais da educação do grupo pesquisado apenas 7 tem pós-graduação *lato sensu*, sendo 5 com Mestrado em Educação, 1 com Mestrado em Literatura e Práticas Culturais e 1 com Mestrado em Educação Especial, 1 com Mestrado em Linguística.

Com relação a pós-graduação *stricto sensu*, cabe registrar que conforme foi descrito no Capítulo anterior sobre o Aparelho Educacional em Dourados, esta modalidade é oferecida pela UFGD¹³ e UEMS¹⁴, tanto nos níveis de Mestrado quanto de Doutorado. Das Administração Pública, Alimentos, Nutrição e Saúde, Antropologia, Biodiversidade e Meio Ambiente, Ciências e Tecnologia de Alimentos, Educação e Territorialidade, Engenharia Agrícola, Ensino de Física, Fronteiras e Direitos Humanos, Letras, Matemática, Psicologia, Química, Sociologia, Pós-Graduações (*stricto sensu* Mestrado), Agronegócios, Agronomia, Ciência e Tecnologia Ambiental, Ciências da Saúde, Educação, Entomologia e Conservação da Diversidade, Geografia, História, Zootecnia, Pós-Graduações (*stricto sensu* Mestrado/Doutorado), Biotecnologia e Biodiversidade, Química em associação UFGD/UEG/UFG/RC Pós-Graduações (*stricto sensu* Doutorado), por exemplo, oferecidas pela UFGD, a relacionada a Área da Educação se encontra na Faculdade de Educação (FAED) da UFGD, nas linhas de: História da educação, memória e sociedade, Políticas e gestão da educação, Educação e Diversidade.

Na UEMS tem-se Recursos Naturais (*stricto sensu* Mestrado/Doutorado), Ensino Saúde, Letras, Matemática (*stricto sensu* Mestrado Profissional) quanto a Pós-Graduação *latu sensu* Coordenação Pedagógica, Direitos Difusos e Coletivos, Segurança Pública e Fronteiras, Vivências Pedagógicas Ativas no Ensino Superior, Planejamento e Gestão Pública e Privada do Turismo.

Na medida em que cresce o número de cursos de graduação, aperfeiçoamento, pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) e outras categorias de formação continuada, aumenta-se a necessidade de discutir todas as problemáticas oriundas dessa área. Mas a justificativa para defendermos o campo da formação de professores como sendo imprescindível para as pesquisas em educação não se limita ao desafio de entender sua expansão numérica. A importância desses estudos reside também na busca pela compreensão dos aspectos qualitativos, ao preocupar-se, por exemplo, com as condições objetivas básicas de determinado programa de formação (ANDRÉ, 2018, p. 03).

¹³ Pós Graduações/UFGD. Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao. Acesso em 01, mai. 2021

¹⁴ Pós Graduações/UEMS. Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao. Acesso em: 01, mai. 2021

Feita a parte que permitiu conhecer um pouco dos participantes com relação a caracterização e perfil, o que segue resulta das questões subjetivas feitas aos participantes e focando para o objeto que direciona a materialização da Dissertação em pauta.

4.2 Principais atribuições do Coordenador Pedagógico na escola

Questionados sobre quais seriam as principais atribuições do coordenador pedagógico, com vistas a chegar à atribuição em foco, que é a formação continuada, foram relevantes as contribuições resultantes da coleta de dados.

Segundo os participantes, no geral, as atribuições de um coordenador pedagógico nem sempre estão bem demarcadas. Por conta disso, o coordenador pedagógico acaba fazendo o trabalho que poderia ser delegado para outra pessoa, acumula tarefas e, conseqüentemente, não exerce suas principais atribuições com a excelência que gostaria, isto é o que mostra a realidade de muitas escolas.

Assim, na ausência de um planejamento que definam as atribuições, metáforas várias são utilizadas para apresentar esse profissional da educação, conforme segue:

[...] a de ‘bom-bril’ (mil e uma utilidades), a de ‘bombeiro’ (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de ‘salvador da escola’ (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das ‘emergências’ que lá ocorrem, isto é, como um personagem ‘resolve tudo’ e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola (LIMA E SANTOS 2007, p. 79).

Segundo registros no PCCR/2007 da REME, as atribuições são muitas, conforme já ressaltado em momentos anteriores desta Dissertação e, nesse momento, bem lembrada pelo CP2 (2021): “de acordo com Edital do Concurso é uma lista longa, procuro sempre ler o documento e sinceramente, é desafiador cumpri-lo”.

Em certo momento do cotidiano escolar o coordenador pedagógico é forçado a fazer algumas atividades que não são de sua responsabilidade. São situações muitas vezes consideradas inerentes à sua função, mas de fato não o são. Placco e Almeida (2003, p. 47) alertam que “o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

Visível exemplo está na fala do P8 (2021) ao destacar que são atribuições do coordenador pedagógico: “de orientar, dar coordenadas para possíveis problemas que surgem no dia a dia, supervisionar o desenvolvimento da escola, dar respaldo para os pais e/ou responsáveis. Mas ultimamente eles estão tão sobrecarregados com problemas com a indisciplina que mal conseguem realizar seu trabalho com os professores”.

Percebe-se pela fala que há um distanciamento para o que é necessário, ou seja, a realização de projetos que incitem boas práticas pedagógicas para a melhoria do ensino e da aprendizagem para se deter a atendimento de questões, a exemplo da “indisciplina”, colocando aos coordenadores pedagógicos uma sobrecarga de trabalho.

Ponto importante está na resposta do CP4 (2021):

Na minha concepção, a coordenação deveria estar sempre voltada para o pedagógico da escola, porém não esquecendo que esse fator é muito abrangente. Em determinados momentos aumentamos nossa responsabilidade, temos que agir como psicólogos de alunos, pais, professores e outros.

De fato, resumindo as muitas atribuições do coordenador pedagógico, destaca-se, em linhas gerais, no tocante ao estritamente pedagógico, o acompanhamento do planejamento, da avaliação, do diagnóstico contínuo, a formação continuada aos professores, bem como a sua própria formação continuada, vez que é elementar um processo que viabilize um visitar constante aos pressupostos teóricos que permeiam suas práticas, visualizando, então, a condução de sua atribuição pedagógica, em primeira instância.

O coordenador também precisa entender sua área de atuação e garantir que sua presença na escola não seja meramente de atendimentos formais desordenados. Domingues (2014) fornece subsídio para a compreensão dessa atuação:

[...] cabe à coordenação pedagógica coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns. Essa articulação crítica entre os professores (seus saberes e fazeres), seus contextos (culturais e sociais) e entre a teoria e a prática constitui-se, como resultado, em uma parte importante da 28 atuação pedagógica, que tem como meta a legitimação de um ensino de qualidade (p.114).

A responsabilidade do coordenador é atuar nas frentes que orientam o processo ensino-aprendizagem, cujo regente é o professor, acompanhando, intervindo,

proporcionando a formação e atentando-se para processos e conteúdo que o Planejamento da Escola, como ponto de partida na formação continuada.

Dito isso, o D3 (2021) corrobora destacando em sua fala que o coordenador pedagógico é “um protagonista, uma função de suma importância, o elo entre direção, professores, famílias e alunos. E ainda responsável pela formação em serviço da equipe pedagógica. Fundamental para a qualidade no ensino e aprendizagem da instituição que trabalha”.

O coordenador precisa ser protagonista na sua função e não perder o foco de sua gestão, pois as necessidades da escola são muitas e o cotidiano acrescenta tarefas ao coordenador de forma emergencial.

As muitas atribuições do coordenador pedagógico estão contempladas em todas as falas, o que remete a Almeida e Placco (2011) quando analisam que a função de “articulador, formador e transformador”, é complexa e é a ponte que liga todas as dimensões escolares.

O coordenador pedagógico é o profissional que se articula com professores, com a direção, com os alunos e com a família, e que deve ter, portanto, uma ampla visão nas relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem no contexto escolar.

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA; PLACCO, 2011, p. 3).

Deste modo, o D6 (2021) afirma que “o coordenador pedagógico, na minha opinião, tem uma função de destaque na escola. Suas funções são de articulação, formação e de transformação, sendo mediador entre o currículo e os professores, bem como entre pais de alunos e corpo docente”. Complementa o PC3(2021): “O coordenador pedagógico tem a função de orientar, articular e acompanhar o processo ensino-aprendizagem, articulando os vários segmentos da comunidade escolar”.

Coordenar o trabalho dos professores com objetivo e foco no aprendizado do aluno. Ações práticas: Avaliar e supervisionar o processo de ensino e o desempenho do aluno; Atribuir importância e garantir a participação ativa dos docentes para garantir a integralidade e produtividade do trabalho; Organizar e selecionar os materiais necessários ao processo de ensino; Promover práticas pedagógicas inovadoras e estimular o uso de tecnologia educacional; Fazer com que

toda a comunicação entre esses dois públicos seja feita de forma prática; Verificar se o comportamento de ensino do professor é benéfico para o processo de aprendizagem do aluno; Informar os pais e responsáveis sobre a escola do aluno; Promover a formação continuada de professores (PC7, 2021).

Sob essa ótica, o CP2 (2021) registra que dentre as muitas atribuições estão aquelas:

[...] que facilitam: conhecer de maneira teórica e prática o processo educacional. Que fortalecem: ter a Direção da escola como gestão que dialoga, que articulada, que dá segurança nas tomadas de decisão, nos pares profissionais responsáveis e compromissados com o processo de ensino, nos Pais e Responsáveis parceiros que buscam conosco um bem comum, o melhor ensino e na SEMED efetivo acampamento das Unidades suprindo equipamentos, orientações, condições físicas, materiais e recursos (financeiro e humano) para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolvam.

Para o D5 (2021) “o profissional da coordenação pedagógica é fundamental para o bom andamento das atividades pedagógicas da escola. Faz parte da equipe gestora juntamente com a direção escola”. Ponto destacada também pelo P8(2021):

[...] é um profissional de suma importância, capaz de desenvolver um trabalho coletivo na escola contribuindo para consolidar práticas mais justas e inclusivas, superando dessa forma a visão controladora da supervisão escolar reforçando o papel de articulador, crítico, em constante diálogo com professores, reforçando assim a valorização dos processos de reflexão no ambiente escolar e favorecendo o processo educativo.

Nessa vertente, está o reconhecimento das atribuições registradas nas normativas para a função do coordenador pedagógico, tanto quanto sua importância no contexto escolar. Ainda destaca a promoção da reflexão das ações que objetivam a melhoria no processo educativo, buscando a superação do profissional coordenador pedagógico controlador, para uma construção de um mediador entre seus pares, com trabalho onde evidencie a dialogicidade.

Eu defendo formação em serviço, ou seja, formação continuada na escola em tempo onde todos profissionais possam participar. Em relação aos temas as situações e os profissionais a que apontam a demanda. Exemplo: com a pandemia percebemos a necessidade de Formação Continuada na Unidade para profissionais que não dominavam as tecnologias de comunicação social entre outras. Diante das demandas é que se discute temas, matérias, espaços (CP2, 2021).

Certamente, há diferentes espaços voltados a formação de professores, pode-se considerar as faculdades presenciais, cursos à distância, cursos de formação continuada. Enfim, o campo é muito vasto. No entanto como destaca CP2 (2021), o espaço da escola também é onde formação do professor pode acontecer, num movimento onde o sujeito ensina e aprende, através de diferentes elementos que levam à construção de uma identidade profissional.

Nesse viés, passa-se a analisar de acordo com as respostas obtidas dos participantes a formação continuada aos professores como atribuição fundamental na função do coordenador pedagógico.

4.3 A formação continuada aos professores como atribuição fundamental

O coordenador pedagógico, no desempenho do papel de gestor da formação continuada do professor, tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o professor.

Como afirmam Campos e Aragão (2012, p. 41), “cabe ao coordenador a função de priorizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas intencionalmente com vistas à formação docente”.

O reconhecimento da formação do professor, em especial a formação continuada é apontada pelos participantes como imprescindível. Para o D6 (2021), a formação continuada “é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”.

Na mesma direção o CP6 (2021) expressa que a:

formação continuada é movimento...é processo que não finda! Como exemplo recente podemos tomar o ensino remoto implementado em decorrência da Pandemia. Esse ano possivelmente teremos o ensino híbrido...Os coordenadores precisam compreender os novos contextos, precisam estudar, informar-se... O que aprendi até ontem será o suporte, a base para novos aprendizados. A formação continuada deveria ser oferecida pela mantenedora, mas implicará, também, em disponibilidade e busca individual.

Percebe-se um olhar voltado para que ocorra ações de formações que se relacione com novas temáticas da atualidade, como sugestão os desafios enfrentados em decorrência da pandemia, para o ensino realizado por meio remoto.

E é assim que Fusari (1992) analisa o percurso da formação continuada de professores. De forma muito clara relaciona formação continuada de professores com os diferentes momentos sociais, políticos e educacionais do Brasil. Afirma Fusari (1992) que a formação continuada de professores precisa se organizar de acordo com o projeto de educação vigente.

Conforme o CP2(2021) “a formação acadêmica não dá conta de preparar um profissional para todas as demandas que irão enfrentar. O conhecimento é progressivo. Uma formação que deve ser sempre revista e ressignificada. Um momento de novas aprendizagens”. Entendendo que a formação continuada se faz se suma importância para a construção e ressignificação da prática pedagógica.

A tarefa do professor é extremamente importante e complexa: deve estar preparado para exercê-la, ou melhor, considerando que a prática é dinâmica aberta, e que o professor não se propõe a realizar uma atividade mecânica e repetitiva, deve estar constantemente se adequando para exercê-la. Tal qualificação, portanto, não se dá necessariamente a priori: pode ser antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e após a prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação). Mesmo quem saiu dos melhores centros universitários sabe que não domina tudo o que a atividade educativa exige, tendo necessidade de aprimoramento contínuo (VASCONCELOS, 2019, p. 179).

O CP1 (2021) considera a importância de “[...] elaborar e executar em colaboração com os docentes o Projeto de Formação Continuada... ser o elo da comunicação entre professores e direção, professores e alunos, professores e pais, incentivar o trabalho em grupo, articular o juntamente com os docentes o desenvolvimento do Currículo entre teoria e a prática”. Nesse sentido, Passos e André (2016) analisam que “a colaboração ou trabalho colaborativo[...] surge como um caminho ou resposta para escapar da cultura individualista na direção de compromissos coletivos [...]”. Premissa que é complementada por Freire (1996):

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p. 34).

O coordenador pedagógico e o professor, em seu cotidiano, vão construindo conhecimentos, concepções elaboradas nos diferentes espaços educativos, na educação

formal, na atividade profissional, na formação continuada, nas relações com os colegas, e é nesse processo de internalização do significado das experiências que ele se constitui como sujeito.

Considerando o coordenador pedagógico o gestor da formação continuada o participante P3 (2021) ressalta que a formação continuada “é uma formação que precisamos ter no decorrer da vida profissional. Ela precisa ser frequente é constante. Pode ser de longa ou de curta duração. Principalmente em serviço e deve ser organizada pelo coordenador de acordo com as necessidades da comunidade escolar”.

Corroborando, o CP6 (2021) sinaliza que “por meio da formação continuada refletimos sobre as práticas educativas, sobre o ensino, sobre a gestão...estudando, debatendo construímos coletivamente possibilidades de superação”.

Franco (2008) confirma que o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, deve estar voltado a organização, compreensão e transformação da *práxis* docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis, uma ação com esclarecimentos no processo reflexivo e transformador.

O participante P4 (2021) enfatiza que:

A coordenação pode sim executar essa ação, temos coordenadores que o fazem com esplendor, mas também temos os que têm dificuldade na execução dessa ação, comprometendo a eficácia da formação. Acredito também que em alguns momentos, as parcerias com universidades e profissionais específicos contribui muito.

Depreende-se que nem todos os coordenadores pedagógicos estão preparados teoricamente para desenvolver o trabalho com formação continuada, sendo necessário buscar parcerias.

Corroborando com sua fala, o CP1 (2021) destaca que “a coordenação pedagógica não desenvolve planejamento e formações na escola individualmente, todo trabalho deve ser realizado coletivamente e contando com suporte de parceiros”. Ainda, acrescenta o CP2 (2021) que a formação continuada, como uma atribuição importante do coordenador pedagógico é “planejada sempre, ministrada as vezes, pois não dominamos todos os temas que envolvem o processo ensino e aprendizagem, para tanto, podemos buscar parcerias com profissionais que dominam melhor conhecimentos diversos”.

Por outro lado, o D4 (2021) registra que a formação continuada não deve ser realizada pelo coordenador pedagógico, “não porque ele é uma parte muito importante do

quadro e também necessita de formação, não que não posso estar participando com algumas horas como ministrante, podendo sim produzir e passar seu conhecimento”.

Nesse sentido, o CP4 (2021) também enfatiza que “normalmente é a coordenação pedagógica que fica à frente, sempre com apoio da direção, mas penso que é muito importante que venham ou sejam abordadas também pela SEMED e demais parcerias como as Universidades”. Destaca o D5 (2021) que, “no entanto, a coordenação pedagógica coordena este trabalho em conjunto com a direção escolar. É a responsável por planejar, mas não é a única responsável por ministrar, uma vez que pode buscar/articular parcerias com outras pessoas/instituições (universidades) para ministrar a formação continuada”.

São muitos os relatos que o coordenador pedagógico precisa de parcerias para desenvolver a formação continuada no contexto escolar, percebe-se a falta de formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos para que possa realizar a formação com os professores com competência, com subsídios teóricos metodológicos.

Ponto que, segundo o D4 (2021), o coordenador pedagógico “é uma parte muito importante do quadro e também necessita de formação, não que não posso estar participando com algumas horas como ministrante, podendo sim produzir e passar seu conhecimento.

Conforme Christov (2008), o coordenador pedagógico tem como atribuição essencial uma prática associada ao processo de formação em serviço dos professores. A autora adverte sobre o verdadeiro significado que hoje se busca para a educação continuada na educação, lembrando que não se trata de concepções tradicionais como “treinamento, capacitação, reciclagem” (p.9), que são, na verdade formas de atuação contrárias à construção da autonomia intelectual dos professores, de vez que se limitam a apresentar aos mesmos planos e propostas previamente elaboradas e também de forma vertical, para que eles simplesmente as executem em sala de aula.

Na compreensão do CP5 (2021) “a coordenação pedagógica é quem está mais próximo dos professores e da prática docente, somos os mais preparados para a decisão juntamente com a direção e corpo docente para decidir os temas e organizar as formações”. Também é pertinente o pensamento do PC3 (2021) de que a formação continuada é a constante busca por atualização da teoria e da prática pedagógica.

No entendimento do P3 (2021) o coordenador pedagógico tem possibilidades para realizar a formação continuada para os professores assim retrata, “pois, a coordenação está sempre a par das nossas dificuldades e desafios encontrados na sala de aula. E essa é uma das atribuições do coordenador pedagógico”. Ressalta o P7 (2021) que “o coordenador

atende e conhece as necessidades e dificuldades de todos os profissionais do ambiente escolar em que está inserido e tem desta forma maior consciência das necessidades do grupo”.

Sendo assim, o trabalho do coordenador pedagógico é junto ao professor, e não acima dele, o que significa dizer que ele deve antes buscar levar o professor ao crescimento profissional e pessoal, não a ser um mero cumpridor de tarefas. Christov (2008) procura esclarecer que os olhos da educação, hoje, devem se afastar dos modelos tradicionais, que seguem os modelos da educação liberal, e abrirem-se para novas visões, voltadas para o fator humano, com desenvolvimento do senso crítico e reflexivo.

Complementando o pensamento de Christov a pesquisadora Garrido (2008) afirma que o trabalho do coordenador pedagógico, como um trabalho de formação continuada em serviço, na medida em que organiza a reflexão dos professores que justificam razões pedagógicas e encontra soluções para as dificuldades que estes venham enfrentar. Quando o coordenador pedagógico desenvolve seu trabalho, favorece a tomada de decisões dos professores sobre suas ações e seus conhecimentos no contexto escolar.

Para isso é preciso que num primeiro momento os coordenadores pedagógicos, além de sua competência construída, do conhecimento básico sem o qual o exercício da função de coordenador pedagógico não se faz possível.

É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer. É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo. Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem. Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de aluno. Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor (LIMA e SANTOS, 2007, 87-88).

O trabalho do coordenador pedagógico se torna imprescindível, promover a formação continuada, favorecendo a tomada de consciência dos professores em suas ações e conhecimento do contexto escolar onde atuam.

Diante da análise das respostas dos participantes da pesquisa, a formação continuada é uma das atribuições do coordenador pedagógico, entretanto, tem forte peso a carga de atribuições e também a falta de conhecimento teóricos metodológicos para

desenvolver formação continuada, que visem contribuir com a melhoria no desempenho dos professores.

Sendo assim, passa-se para discutir as ações formativas realizadas pelo coordenador pedagógico.

4.4 Ações formativas realizadas pelo coordenador pedagógico

A respeito da necessária formação contínua para os professores, os participantes da pesquisa indicam que também os coordenadores pedagógicos precisam dela, isto como meio de contribuir para o despontamento dos saberes pedagógicos, visto que o processo de formação contínua balizado por vicissitudes pedagógicas, além dos saberes acerca da educação e da pedagogia fazem eclodir os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012). Nesse sentido, o CP5 (2021) ilustra que “direcionados à coordenação pedagógica não existem cursos, realizamos os cursos junto com os professores [...], não há um projeto ou um programa de formação continuada específico”.

No meu entendimento a SEMED sempre se preocupou com o oferecimento de ações formativas. Na década de 1990 havia uma preocupação mais centrada no ensino, ou seja, no fazer pedagógico. As reuniões para os coordenadores/ supervisores instrumentalizava, por exemplo a análise dos planejamentos, instrumentos avaliativos/provas. Já no final dessa década buscou-se referenciais teóricos, orientação quanto a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, exigência da LDB/1996, como identidade e autonomia de cada unidade escolar. Tivemos, também, nesse período, o advento do PDE, com uma perspectiva de planejamento estratégico e os Parâmetros em Ação. A partir de 2001 tivemos ações mais voltadas para o currículo, aqui numa perspectiva freiriana... reconstrução curricular a partir das redes temáticas...Em 2009 as ações formativas correspondiam as ações do MEC e suas diretrizes: Pro-letramento, Pnaic...Em sua maioria essas ações sempre estiveram mais voltadas para o Professor, mas contribuíram muita para a minha formação...em alguns momentos estive como cursista, em outros como formadora. Recentemente tivemos ações importantes, que não posso deixar de destacar, pois trazem elementos novos: a própria SEMED tem oferecido cursos na modalidade EAD (destaque para os cursos sobre Planejamento e PPP) e a parceria com o estado, para implementação do Currículo MS/BNCC, 2019, e com a UFGD/UEMS para um projeto de Extensão objetivando refletir sobre a função e atuação dos coordenadores pedagógicos, 2018. E também as ‘lives’ em 2020. Considerando algumas ações aqui mencionadas, penso que de diferentes formas contribuíram para minha formação ou para formação de coordenador... algumas por esclarecerem aspectos didáticos e metodológicos do ensino, outras por trazerem referenciais teóricos, filosóficos e políticos... Mas, com certeza teriam contribuído mais se tivéssemos

clareza da intencionalidade fundantes de cada ação formativa, considerando as diferentes vertentes ou linhas teóricas, filosóficas e políticas (CP6, 2021).

De acordo com o CP6, há uma trajetória histórica de formações oferecidas pela mantenedora, são ações formativas que favorecem melhor entendimento do que está sendo posto em termos de questões mais amplas, que são de extrema necessidade e importância, porém, reconhece que é preciso realizar ações formativas que considerem o resgate de estudos que são o alicerce, ou seja, estudo das diferentes vertentes ou linhas teóricas, filosóficas e políticas.

O CP2 (2021) expressa que “a SEMED tem, de maneira tímida, realizado alguns estudos e diálogos com os coordenadores, algumas formações acabam sendo realizadas com parcerias com as Universidades”. Imbernón (2010) ressalta que há avanços no setor da educação, porém questiona a falta de políticas e interesses na formação. Na formação do coordenador pedagógico como formador de docentes, ainda há um abismo existente na relação com a indiscutível unidade entre teoria e prática. Análises de Imbernón (2010) chamam a atenção para a necessidade de leitura no processo de formação tanto inicial quanto continuada

[...] Quando olho em volta dos pátios das escolas, dos institutos e dos cafés das universidades, vejo pouca mudança e uma maior desmobilização do setor educacional: as revistas educativas vendem menos e reduzem tiragens, assim como outras publicações de caráter pedagógico. Esses fatos levam a pensar que muitos dos que se dedicam ao nobre ofício do ensino não lêem, pelo menos não o suficiente (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

O autor chama atenção, também, para a necessidade de integrar conhecimentos teóricos com os conhecimentos da experiência. Que a falta de leitura ocorre no setor que mais deveria se apropriar da mesma. Assim, poderia colocar em sua prática de forma harmônica e sensível no sentido de resolver os problemas do cotidiano subsidiado por conhecimentos teóricos.

Participando do teor presente no mencionado, o CP2 (2021) considera que:

Todas as formas, tanto em estudos, diálogos e formação continuada mesmo que com parcerias contribuem sim. Quem sabe o que sentimos falta é de que essas ações ocorram de forma mais organizada para atender a demanda de uma rede municipal tão ampla como Dourados. Percebemos que a equipe pedagógica da SEMED é pequena para atender as peculiaridades e necessidade de todos os setores pedagógicos, não apenas da coordenação pedagógica.

Mais uma vez, aparece a necessidade de ter um Projeto de Formação Continuada na Escola, pois de fato, deixar apenas a SEMED não seria viável, mas a parceria e assessoria tem que prevalecer. O participante citado parte do princípio que todos os momentos em que há aprendizagens há, também, contribuições para com seu trabalho, porém ressalta a necessária contribuição por parte da SEMED, mas entende que “é uma equipe pequena para o atendimento das demandas do município”.

Diante das ações formativas o CP4 (2021) relata que “os cursos sempre acrescentam em termos de conhecimentos, mesmo que não sejam especificamente para a coordenação. Reuniões são importantes, pois norteia ações que devem ou estão sendo colocadas em prática”. Aqui está ressaltado a importância dos acréscimos possibilitados pelos cursos. E na visão do CP5 (2021): “não precisamos de formação específica para nossa função”. Ponto preocupante quando se pensa que o coordenador não necessite de formação continuada específica.

Quando propusemos focar as diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico, tentamos responder as necessidades identificadas no cotidiano das escolas: para poder exercer seu papel formador, o coordenador pedagógico precisa, ele mesmo, realizar muitas e diversas aprendizagens, sobre si mesmo, sobre seus professores, sobre a realidade da escola, sobre seus alunos. Se ele não estiver atento a essas aprendizagens e quanto as realiza ou não, seu papel junto aos professores, aos alunos e a própria escola ficará muito prejudicado. Assim, podemos dizer que há, sim, saberes específicos do coordenador, que se ligam, implícita e explicitamente, ao ato de coordenar (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 59-60).

As autoras expressa a importância de formações específicas ao coordenador pedagógico, mesmo porque o mesmo é o articulador do processo da prática pedagógica, bem como o ensino aprendizagem. Como se observa nas falas dos participantes da pesquisa, não existe uma preocupação por parte da SEMED em realizar formações específicas aos coordenadores pedagógicos, também por parte dos coordenadores poucos são os que consideram novas aprendizagens contextualizada em sua função como importante. Sendo assim, como trabalhar com a formação continuada dos professores se não entender o quanto é importante, vez que a partir dessa ação, as outras ficam mais fortalecidas.

A formação crítica de educadores pressupõe, segundo Freire (1987), o desvelamento da realidade; a imersão e a emergência da consciência para inserção crítica, ou

seja, a possibilidade do estabelecimento de mudanças no contexto em que se vive por meio da formação. Para que isso seja possível, é fundamental que objetos de formação sejam compartilhados, desvelados e reconstruídos coletivamente. Nessa premissa, coloca-se em destaque a necessidade da formação continuada no âmbito da escola e pela escola, tendo o coordenador pedagógico como sujeito do processo.

Para que isso aconteça, também a formação continuada tem que estar pensada no Projeto Político Pedagógico da Escola, o PPP.

4.5 Ações de formação continuada previstas no PPP das Escolas participantes

A formação continuada de professores precisa ocupar lugar no PPP das unidades escolares como uma estratégia para alcançar os objetivos da aprendizagem dos alunos, bem como fortalecer o trabalho coletivo, cabendo ao coordenador pedagógico assegurar o espaço e no seu plano de ação, ou seja, o planejamento de ações pedagógicas, tenha também espaço para a formação continuada aos professores.

Vasconcelos(2007) resgata o conceito e a finalidade do PPP:

O projeto Político Pedagógico é um plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade bem como das propostas de ação para concretizar o que propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (2019, p. 25).

Enfatiza também o papel articulador do coordenador pedagógico na construção do PPP da escola:

A coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2007, p. 87).

Tendo em vista a explanação realizada por Vasconcelos (2007), é chamado ao debate o CP1 que relata que dentro do PPP “é elaborado um projeto para formação continuada na escola seguindo todos os critérios determinados em Diário Oficial. Os temas a serem estudados na formação são elencados juntamente com os docentes”.

Corroborando, o CP2 descreve que “ o PPP prevê sim formação continuada. Os temas são levantados todos os anos conforme necessidade apontada por cada setor nas avaliações institucionais e nas diretrizes no início do ano letivo quando é elaborado o Projeto de Formação Continuada da Unidade requerido pela SEMED”.

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1996, p.13)

Nesse sentido, a autora enfatiza que o PPP merece ser vivenciado em todos os momentos por toda comunidade escolar, portanto é no PPP da escola que se prevê a formação continuada, nessa direção poderá acontecer de forma satisfatória, vez que foi elaborada no momento do planejamento no coletivo da escola.

Salienta o CP4 (2021) que “o PPP garante que haja formações para os profissionais, são realizadas de acordo com o calendário escolar. Quanto aos temas são aqueles levantados durante o andamento do ano, sentindo a necessidade de se abordar determinados assuntos, procuramos já planejarmos para o momento oportuno”.

Nesse sentido, enfatiza o D5 (2021) “geralmente oferecemos formação continuada com carga horária de 40h. Os dias já vem previstos no calendário escolar publicado em diário oficial pela mantenedora. Os temas são levantados a cada ano ouvindo-se sugestões dos docentes e funcionários. Como exemplo, já trabalhamos com temas como educação especial, estudo da BNCC, ética profissional, avaliação”.

Para Veiga (1996), “a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político pedagógico. Não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade”.

Figura 10

Amostra de temas de formações continuadas no PPP das escolas dos participantes



Fonte: elaborado pela autora/dados da pesquisa – Questionário, 2021.

Observa-se que são temas da mais extrema importância e segundo o D1 (2021) “os temas são definidos em reunião prévia, também conjuntamente definimos as datas e horários priorizando os dias previstos em calendário com aulas programada. São temas tipo: Bullying; Direitos e cidadania; Educação Especial e suas especificidades”.

Ao se remeter aos temas trabalhados o CP6 (2021) relata que “as técnicas da SEMED estiveram na escola para ministrar palestra (Educação Especial/[...]) e oficina (Sequência Didática/[...]”. Segundo o PC7 (2021) são ações realizadas na semana pedagógica, nas horas atividades dos professores e nas reversas técnicas. Temas diversos: planejamento, BNCC, tecnologias ativas.

Informa o CP5 (2021) que os temas são variados segundo as necessidades, como exemplo: Leitura e literatura, BNCC, Letramento e alfabetização, entre outros. O CP6 (2021) enfatiza que com relação as ações de formação continuada:

[...] realizamos conforme a normativa da SEMED, ou seja, utilizando as aulas programadas. Em princípio tínhamos uma formação de 40 horas. Atualmente 20 horas. Fazemos nossas formações, geralmente voltadas para o coletivo da escola, reunindo professores da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental. (Tivemos algumas experiências após as aulas ou na hora atividade, também com temas

mais específicos.) Temas: Projeto Político-Pedagógico, Planejamento, Educação Especial, Avaliação, Gestão democrática.

Na mesma direção, o D4 (2021) reafirma que “sim, a escola tem formação continuada prevista no PPP. Ela é realizada nos sábados letivos ou fora dos horários letivos e os temas trabalhados dependem de uma reunião com o Conselho didático pedagógico e sugestões de toda a comunidade escolar. Ela é feita por exposição de trabalhos e as vezes com algumas leituras indicadas.

Sendo o PPP um instrumento básico da gestão democrática da educação, deve ser construído por meio de um processo participativo; ele não é definitivo e vai se aperfeiçoando e se concretizando durante a caminhada, pois ele está ligado ao todo da escola, organização da sala de aula e outras atividades pedagógicas administrativas, o PPP força o trabalho integrado e organizado da equipe escolar enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político pedagógico.

Outro ponto, ainda há um vínculo grande com a quantidade de horas e das normativas impostas ou postas pela mantenedora, o que mostra a necessidade de autonomia para a gestão da formação continuada a ser feita pelo coordenador pedagógico aos professores.

4.6 Avaliação da formação continuada realizada

A avaliação da formação continuada de professores e seus reflexos na prática de ensino dos professores impõe o desafio de buscar meios dados por uma consistente fundamentação teórica. Ao mesmo tempo em que se reconhece as dificuldades metodológicas para estudos de impacto, defende-se a necessidade de pensar desenhos de pesquisa alternativos que permitam analisar os efeitos das diversas realidades contextualizadas pelos participantes. A avaliação é um dos caminhos para que se possa refletir quanto as práticas pedagógicas.

Afirma o CP4 (2021) que sempre ao término de cada formação é feita uma avaliação, “analisamos o resultado é procuramos mudar/ melhorar para as próximas [...] para verificar pontos positivos e negativos”.

Ao pensar em ações de formação continuada, há de se considerar as diferentes etapas que envolvem qualquer planejamento, isto é, a planificação das ideias, o desenvolvimento e a avaliação, conforme coloca Marcelo Garcia (1999). E a avaliação é

fundamental, pois como saber se o elaborado e executado têm produzido os resultados esperados?

Marcelo Garcia (1999) defende a importância de que avaliação ocorra também durante as ações, a fim de possibilitar modificações ainda no decorrer do período. Isto é, deve ser uma avaliação formativa, caracterizada pelo autor como: “aquela que se efetua ao longo de um programa de formação de professores para proporcionar à equipe de coordenação uma informação avaliativa que seja útil para melhorar”.

Tudo necessita de um bom planejamento; Temas: aquele que realmente seja interessante para o momento; Espaço: o melhor possível, aquele que acomode bem todos participantes, boa ventilação, banheiros adequados e limpos, água gelada, etc; Materiais: separados e verificados com antecedência, em termos de qualidade e quantidade; Parcerias: confirmada é garantida que irá atender em suas necessidades, tais como: domínio do assunto em questão, financeiro (CP4, 2021).

Para o D1 (2021) algumas formações são relativamente boas, outras nem tanto. “sabemos que para que a formação se torne melhor depende do meu grau de interesse e participação”. De acordo com Tardif (2008), muitas das concepções teóricas aportadas na formação de professores podem ter sido concebidas sem relação ao ensino e fora do cerne da ação docente. Isto pode fazer com que estes conhecimentos não sejam úteis no momento da atuação efetiva na sala de aula.

O CP2 (2021) sintetiza que “defendo formação em serviço, ou seja, formação continuada na escola em tempo onde todos profissionais possam participar. Em relação aos temas as situações e os profissionais a que apontam a demanda. Exemplo: com a pandemia percebemos a necessidade de Formação Continuada na Unidade para profissionais que não dominavam as tecnologias de comunicação social entre outras. Diante das demandas é que se discute temas, matérias, espaços”.

O CP6 (2021) expressa que:

[...] temos uma prática consolidada de formação continuada. As adequações necessárias: 1) envolver/oferecer a formação continuada para todos os segmentos; 2) além de oferecer o tema geral, é preciso atender as especificidades da educação infantil, dos anos iniciais e dos anos finais. Exemplo: Avaliação: concepção e intervenção. É preciso tempo necessário para discutir o tema e propor como se faz isso na Educação Infantil, nos anos iniciais, nos anos finais...nas diferentes áreas e componentes curriculares.

De acordo com Imbernón (2011) à docência exige uma postura de estudo permanente durante toda a vida profissional, postulando aqui a importância da formação continuada. Nas palavras do CP4 (2021):

O município já proporcionou excelentes formações, trazendo grandes estudiosos/nomes para ministrar palestras, entre eles lembro de Victor Paro, Luckesi, Moacir Gadotti. Isso aconteceu quando existia a Semana Pedagógica, mas INFELIZMENTE não foi valorizada como deveria, muitos profissionais só iam, assinavam a lista de presença e iam embora, muitas vezes o palestrante terminava com um número mínimo de participantes no local, sendo que toda Rede deveria fazer parte de todo o processo. O investimento financeiro era alto. Deixaram de fazer formações nesse formato, e passou a ficar a escola como responsável pela sua própria formação, vejo como negativo esse ponto, pois torna-se impossível ter nomes de renomados estudiosos ou mesmo temas mais complexos, pois nem sempre se consegue um profissional que esteja disposto a fazer uma 'cortesia'. Sem contar que acaba sobrecarregando a coordenação por estar a frente de tal situação.

O CP4 (2021) destaca a importância de teóricos renomados para contribuição com sua formação, realiza uma crítica com relação aos profissionais que não dão o devido valor a tais formações, e, também ressalta o alto custo financeiro que trazer nomes como os citados representa. Segundo ele foi um dos motivos para deixar a cargo da escola a responsabilidade de formação continuada, remete, ainda, a uma dificuldade para o formato de formações realizadas pela escola, colocando, mais uma vez, descontentamento com a sobrecarga advinda das muitas atribuições do coordenador pedagógico.

Diante do exposto, ressalta-se a necessária responsabilidade e compromisso da escola com a formação continuada de professores, correlata as atribuições da gestão escolar, mais especificamente ao coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico- curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagens dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO 2011, p. 77-78).

O autor explicita que cada vez mais se requer a presença de um coordenador que seja atuante no contexto escolar e no que tange da formação contínua do professor centrada na escola, enquanto ação que culminará no aperfeiçoamento profissional, teórico e prático do docente e, conseqüentemente, implicará em avanços no processo educativo.

Nesse caminho, a formação contínua deve oportunizar a reflexão à prática pedagógica, questionando-a e indagando-a para, então, deslindar um novo processo pedagógico, isto é, a transformação começa a ocorrer por meio da reflexão- ação-reflexão, constitui a unidade dialética da práxis (FREIRE, 1980).

O coordenador pedagógico precisa reorganizar seu plano de ação pedagógica para ser protagonista da formação continuada no âmbito escolar, sempre com parcerias ou no aguardo da mantenedora fazer o trabalho, pensando no processo formativo das ações educacionais.

[...] atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino – municipal, estadual ou nacional, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc.), além da formação continuada dos professores (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 31-32).

É fato que o coordenador precisa sempre do apoio da mantenedora e de instituições do ensino superior, só assim, poderá ser o protagonista no processo da formação continuada.

Considerando o até aqui exposto, o tópico a seguir remete a necessidade de um projeto formação continuada numa concepção fundamentada na perspectiva da gestão democrática da educação.

4.7 A formação continuada na perspectiva da gestão democrática da educação

Num rol de 22 participantes respondentes, reafirmando 07 coordenadores pedagógicos, 09 professores e 06 diretores, registra-se que com relação às expectativas, propostas e desafios para mediar uma formação continuada na perspectiva da gestão democrática da educação, há uma só voz: que a formação continuada dos professores ocorra com base na gestão democrática. Assim,

Se falamos gestão democrática da escola parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a ‘gestão democrática da escola’, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das ‘relações’ que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações da escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 2004, p. 15-16).

Para estar articulada a um processo de democratização das relações de poder na escola, a participação da comunidade deve ocorrer em todo processo de tomada de decisão no interior da instituição, com vistas à democratização da gestão da escola e a promoção da emancipação e formação contínua de todos e todas. Nessa direção, registra-se a seguinte fala:

Neste período de pandemia que estamos passando, os desafios são muitos, uma vez que nos falta infraestrutura e, também, por estarmos construindo um ensino à distância totalmente novo na Rede. Novo e com muitos desafios e dificuldades. O ano passado, por exemplo, os profissionais da educação ficaram tão sobrecarregados que não foi possível para a escola oferecer a formação continuada [...] (D5, 2021).

De fato, o momento pandêmico em termos mundial e local é, ainda, preocupante e foi ponto complementado por outra respondente: “No tempo em que estamos vivendo, não vejo muito o que fazer no momento. [...] o meu interesse em aprender e estudar para que possa inovar em uma gestão democrática verdadeira dependerá muito e exclusivamente de cada um” (D1).

Neste sentido, Paro (2004) considera que o processo democrático na escola é um ato onde se propõe a participação do conjunto dos membros da sociedade, em todos os processos decisórios que dizem respeito ao cotidiano do contexto escolar. Não deixa, portanto, de ser um ato político, pois se dá de forma coletiva, mesmo sendo cada sujeito um singular.

Os desafios acompanham o processo de ensino e aprendizagem, que como citei é direcionado por conhecimentos progressivos. A gestão democrática se dá no sentido de discutir com os segmentos o que precisamos aprofundar no conhecimento e o processo é aperfeiçoado quando avaliamos o nosso papel enquanto formador e enquanto formando e após essa avaliação, tomamos novas decisões (CP2, 2021).

Com a mesma compreensão no tocante aos fundamentos da gestão democrática e focando para o objeto da pesquisa que é a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada, a fala que segue está carregada de sentidos com relação às expectativas e, também, aos desafios que se apresentam:

A formação continuada precisa ser elaborada a partir da necessidade do coletivo, precisa dar respostas imediatas, mas precisa dar elementos para que eu formule perguntas ou ainda possa me oferecer instrumentos para resolver uma nova demanda. Requer reflexão, requer ação, construindo a autonomia do sujeito. Desafios: Capacidade de diálogo entre SEMED e os professores na definição das ações formativas. Diálogo entre os profissionais na escola. Infelizmente as expectativas não são as melhores, e os desafios são muitos: Pandemia, desrespeito aos professores, desvalorização da educação (CP6, 2021).

Em concordância com a explicação da Coordenadora Pedagógica, busca-se a análise de Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 7-8):

A gestão democrática é uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social.

Na mesma direção são destaques as seguintes falas: “Espera-se que haja mais investimentos para capacitar profissionais, que possam promover conhecimentos vinculados ao trabalho e compreendendo a realidade da escola em todos os processos de formação” (P8, 2021). E, mais, que haja “Programa de formação continuada promovido pela SEMED” (D2, 2021). Mas que a formação aconteça “com base na realidade da escola, com uma gestão democrática sempre” (D8, 2021).

Ademais, há a “expectativa de que as formações sejam apoiadas pela SEMED” e acrescenta que “temos o desafio de conseguir não só esse apoio, material e pedagógico, mas um maior interesse por parte dos professores, uma maior dedicação em leituras e aprimoramento do fazer pedagógico” (CP5, 2021).

As dificuldades são de várias ordens, como exemplo: “[...] de firmar parcerias que atendam as expectativas e necessidades da escola, de incentivar o grupo docente a

participar da formação” (CP1, 2021); com relação à “autoria da instituição em definir temas de acordo com a necessidade do corpo discente e/ou comunidade escolar” (P4, 2021); que “[...] os participantes possam interagir mais na formação”(P1, 2021); que haja “participação ativa de todos envolvidos” (PC7, 2021); que “os temas sejam voltados pra prática e não ficar exclusivamente em teorias” (P8, 2021).

Com relação aos desafios a serem enfrentados e tomada de decisões sejam feitas no âmbito escolar em prol da formação continuada, o comprometimento dos respondentes é visível. Registram que “desafios existirão sempre, propostas sempre tentamos selecionar o que pensamos/esperamos ser o melhor para o momento, claro que sem uma gestão democrática tudo ficaria mais difícil” (CP4, 2021), para colocá-la na ordem do dia é preciso ter, além de expectativas:

[...] propostas e desafios para mediar uma formação continuada na perspectiva da gestão democrática da educação, pois as demandas atuais são várias e diversas e nem sempre os profissionais da escola têm formação adequada ou financiamento para conseguir os profissionais necessários (PC3, 2021).

É preciso também “conhecer e aprofundar nosso conhecimento sobre gestão (P5, 2021); e “ampliar o conhecimento, levando à reflexão e solução dos problemas, professor atualizado, comprometido com seu trabalho; enfim, melhoria na qualidade de ensino e na convivência escolar, através de trabalho coletivo” (P9, 2021). Enfim, há a compreensão de que “a formação continuada, nos últimos anos, tem sido feita nesta perspectiva” (P7, 2021).

Importante registrar também, que nesse processo “os coordenadores tenham formação adequada para exercer as funções. Muitos demonstram não saber nem porque estão lá. Qual suas atribuições [...] (P3, 2021).

Portanto, a importância do coordenador pedagógico no contexto escolar está como o responsável pelo processo de mediação do trabalho coletivo e fica evidente que ações e intenções praticadas no interior das escolas não são isoladas ou fragmentadas, na medida em que dependem de comprometimento da equipe diretiva e também de docentes: uma escola que articula o processo coletivo em prol da melhoria da educação está efetivamente vivenciando, internamente, a gestão democrática.

Neste processo, o coordenador deve assumir o papel de articulador e formador, voltado ao trabalho de ensino e de aprendizagem junto aos professores e aos processos de gestão, partindo de uma proposta de construção pela escola, de forma coletiva e

participativa, de seu PPP, envolvendo professores, alunos, pais, funcionários e comunidade local.

O coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

O coordenador pedagógico faz parte da equipe gestora da escola e, devido ao seu papel de articulador e de mediador, acaba por transitar em diferentes contextos escolares e, com isso, tem uma escuta diversificada de diferentes olhares sobre situações idênticas.

Dessa forma, cabe a ele propor ações, projetos e possibilidades que possam construir e materializar uma formação continuada pautada na gestão democrática na escola, com a participação dos diferentes atores, na perspectiva de atender a diversidade, incentivar a construção do conhecimento e promover a aprendizagem (LIBÂNEO, 2001, p. 219).

Ao se construir uma escola democrática é preciso antes de tudo que haja a elaboração conjunta de um planejamento participativo, produtivo e também que seja flexível, onde todos podem opinar e sugerir, tendo em vista o planejamento de fato, das atividades propostas. Essas decisões devem sempre ser baseado na construção do PPP, construído com a participação de toda a comunidade escolar. E que devem consultar a cada tomada de decisão.

Também faz parte do papel do coordenador pedagógico, frente a uma gestão democrática, ter ações significativas para oportunizar uma escola aberta por meio de participação da comunidade, pois uma escola democrática não se pode ser feita apenas por um indivíduo.

O primeiro de tudo é convencer a comunidade, ressaltando os objetivos que a escola deseja atingir. Outra maneira é fazer reuniões ou até mesmo promover eventos na escola, onde todos possam participar, tudo isso são medidas que podem ser tomadas para trazer a comunidade para dentro da escola. Lembrando de que é muito importante o respeito à individualidade de cada um para que se cheguem ao um objetivo, pois através do trabalho coletivo a escola efetivará, com certeza, um ensino de qualidade fundamentado na gestão democrática da educação.

Enfim, a análise dos dados coletados junto aos participantes da pesquisa, com vistas a responder “como é realizada a gestão do coordenador pedagógico quanto a formação continuada de professores?”, indicam que a formação continuada é ação indiscutível na escola.

Os dados revelaram, também, que, a formação continuada está contemplada no PPP da escola, mas para a sua realização os coordenadores pedagógicos precisam de parcerias, se faz necessário apoio da direção da escola e SEMED, bem como, receber materiais, recursos financeiros e tecnológicos, para que a formação ocorra de forma eficaz.

Sendo assim, apontam para a necessidade do coordenador ter um plano de ação que permita dar conta de todas as suas atribuições, um Projeto de Formação Continuada a ser construído e desenvolvido com base nas premissas que são dadas apenas por uma gestão acrescida pelo adjetivo “democrático”, ou seja, gestão democrática da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intitulada “Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino - REME/Dourados-MS(1996-2020), a presente Dissertação de Mestrado analisou a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental público de Dourados-MS, tendo como tempo histórico os anos de 1996 a 2020.

Nesses termos, com o objeto de pesquisa “a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores”, a problematização foi sistematizada em uma única questão e assim se apresentou: como é realizada a gestão do coordenador pedagógico quanto a formação continuada de professores?

O referido objeto foi delimitado a partir de referenciais teóricos possibilitados pela revisão bibliográfica realizada a partir dos descritores “coordenador pedagógico e formação continuada” em relevantes fontes, como exemplo, no Banco de Dados do *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, Banco de Dissertações e Teses da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o *Red de Repositórios de Acesso Aberto a La Ciência (La Referencia)*. Também teve como base um *corpus* documental que reuniu documentos como a LDB 9394/1996, Estatutos de Planos de Cargos e Carreira para o Magistério Público, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Municipal de Educação de Dourados (2015-2025)

e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa,

Na pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionário na modalidade *online*, com 22 participantes das 7 escolas selecionadas, sendo 6 coordenadores pedagógicos, 9 professores e 7 diretores escolares. Fundamentada pelos referenciais teóricos e pelo *corpus* documental, chega-se a resposta direcionada pela questão norteadora, registrando aqui, que a constatação encontrada, não é a única, mas a possibilitada pelo caminho teórico- metodológico feito.

endo aqui uma síntese desse caminho, de início abordou-se, tanto na teórica, quanto na legal, os temas coordenação pedagógica e formação continuada. Depreendeu-se que o coordenador pedagógico, no movimento legal recebeu várias denominações, cada uma articulada a determinado momento histórico, tais como supervisor escolar, supervisor educacional, orientador educacional, chegando ao coordenador pedagógico, e mais recentemente professor coordenador. Hoje, com a

denominação coordenador pedagógico, é um importante e necessário gestor na escola, parceiro do diretor e do professor.

Dentre um rol de atribuições, está a de fazer a gestão da formação continuada dos professores no contexto escolar, para que estes possam se manter atualizados sobre a literatura decorrente de pesquisas, que aborda temas relevantes para a ação-reflexão e avaliação de suas práticas pedagógicas, bem como, estarem atentos às mudanças existentes no campo educacional, social e político.

Deste modo, o processo de coordenar as ações pedagógicas é uma atividade complexa de relações entre o coordenador pedagógico e os demais segmentos que compõem a comunidade e a instituição em si, formando por relações interpessoais no qual todos devem se articular e se integrar visando a transformação das práticas pedagógicas.

Assim, é de fundamental importância promover de forma simultânea práticas que envolvam, os docentes em um processo que se pautem sempre na ação coletiva em detrimento de ações individuais, pontuais, a fim de opor-se a existências de parcialidades a favor de (pequenos grupos) no contexto escolar.

Balizada na gestão democrática que é um princípio constitucional que organiza a escola e que compõe um processo coletivo na escola. Portanto, compreende-se que o seu trabalho não se desenvolve isolado, individualmente. Pelo contrário, a coordenação pedagógica ocupa um lugar estratégico de mediação entre coletivo escolar.

A coordenação pedagógica no contexto da gestão democrática, exerce, papéis diferentes de atuação dentro da instituição escolar, perante as normas, e sua rotina diária. É, durante esses espaços, que surgem múltiplas experiências diante dos acontecimentos, ampliando a função de acordo com o dia a dia e com a realidade nas Unidades de Ensino. Desse modo, deve-se pensar e fazer uma educação que tenha novas propostas, novos conhecimentos, para que ocorra uma avaliação da prática pedagógica, para uma reflexão crítica no contexto escolar.

A coordenação pedagógica como mediadora nesse processo, torna-se fundamental, pois pode articular os conhecimentos junto aos profissionais, tendo seu planejamento coletivo e interdisciplinar. Mais do que isso, a integração das práticas, das experiências e dos saberes dos profissionais, fazendo com que a interação social da escola seja aprofundada de forma mais crítica e reflexiva, podendo serem analisadas as várias relações que acontecem no cotidiano da comunidade escolar, possibilitando novas estratégias.

Como princípio a educação escolar constitui o processo formativo de qualidade,

no qual o aluno tem direito e acesso ao saber sistematizado e aos valores democráticos, que na maioria das vezes são ausentes em outros campos de formação, compreende-se que deve-se constituir uma escola que desenvolva, de forma plena, o conhecimento científico e a prática democrática, de modo que esse papel social da escola esteja associado ao desenvolvimento de práticas participativas e solidárias entre os integrantes da comunidade escolar.

Para isso, é necessário promover encontros de formação a partir de ações asseguradas no PPP da escola, observando que este projeto deve ser construído por toda comunidade escolar, com base nos princípios da participação, do diálogo, em resumo, da democracia. O PPP, instrumento da gestão democrática da educação, é um documento que representa a identidade da escola.

A ação da coordenação pedagógica deve buscar a articulação dos múltiplos saberes e experiências existentes na escola rumo à transformação para um projeto pedagógico emancipador, pois cumprirá com o efetivo sucesso da extensão da prática pedagógica e ensino aprendizagem.

É preciso evidenciar e garantir espaços e tempos para o debate. No cotidiano existem muitas oportunidades para isso, como nas reuniões pedagógicas e conselho escolar, assim, diretores, seus adjuntos e os coordenadores pedagógicos, nesse contexto, participam no papel de articuladores e defensores da democracia organizacional, extensiva aos saberes e fazeres da escola como atividade intrínseca e extrínseca da qual todos são protagonistas, em respeito e compreensão das atribuições e papéis sociais à serem desenvolvidos em prol da coletividade.

O Coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo.

As questões norteadoras, emersas de um trabalho coletivo não se esgotam nessa formulação, mas são indicadoras de que há necessidade real do desenvolvimento de uma outra forma de reivindicar a legitimidade de ação sobre o real, que embora, disponível, muitas vezes não é explorada por conta do velamento do poder que o coletivo, enquanto fruto da própria formação continuada, pode provocar.

É exatamente por isso que defende-se uma educação crítico-reflexiva, que transforme os participantes da comunidade escolar, bem como as condições materiais da existência humana, resultando numa produção de conhecimento, disponível ao contexto

de educação de momentos históricos posteriores, numa perspectiva de mudança e ratificação de seus pressupostos.

A consciência coletiva deve ser prioridades em muitas realidades educacionais, não raras vezes surge de uma resposta à uma problemática que só pode ser conduzida pela participação de todos, por suas interações e decisões coletivas; outras vezes sendo estimulada pelo posicionamento democrático de gestores e professores que buscam no coletivo a legitimidade da vontade de todos.

Nas falas dos participantes da pesquisa ressaltou-se, na continuidade do estudo, a necessidade de pautar, no caso, a gestão da formação continuada, também com o desejo de que esta ação esteja fundamentada numa concepção democrática, resultante de um entendimento de educação para todos e todas, calcada e integrada a um espaço mais amplo, o social, por isso, tão complexa.

Reafirmou-se que a formação continuada na escola precisa favorecer a participação, o diálogo, estabelecer vínculos, promover a troca de experiências, ser planejada coletivamente, nascer da avaliação contínua.

Para tanto, a escola não pode ser vista como presa em em “uma redoma de vidro”, mas entendida como inserida numa determinada sociedade, por isso sua gestão está condicionada a muitos elementos, como a própria questão cultural, social e política e, ainda, à execução de políticas públicas que precisam ser intervenientes e favoráveis à formação permanente do professor, do diretor, do coordenador pedagógico.

Por isso, é responsabilidade e atribuição do profissional da educação, o coordenador pedagógico, organizar ações formativas, objetivando a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, sublinhando a importância da formação continuada e evidenciando o quanto é imprescindível o acesso à informação, à atualização, a volta constante aos elementos teóricos, aos paradigmas da educação.

O caminho trilhado, os estudos e a pesquisa materializada e, por consequência, as aprendizagens provenientes permitem, trazer à tona um corte interpretativo, com âncora numa perspectiva clara, a urgência da efetivação, de fato, da formação contínua, no caso, do professor.

Em suma, a pesquisa conclui, com base nas constatações possibilitadas, que dentre a equipe gestora da escola está o coordenador pedagógico, profissional carregado de atribuições. E dentre um rol de atribuições, a exemplo de organizar, planejar, acompanhar, diagnosticar, avaliar o processo ensino-aprendizagem, está também a importante atribuição de “formar”, no caso, a “formação continuada dos professores”.

Assim, a constatação maior, que legitima o alcance do objetivo que materializa esta Dissertação de Mestrado, que está presente na totalidade do estudo, mas de modo particular aqui, é dada pela síntese das respostas, ou seja, na concepção dos participantes da pesquisa (diretores, professores e coordenadores pedagógicos), a saber: que a formação continuada de professores, como ação importante na gestão do coordenador pedagógico na escola acontece, mas na maioria das vezes não são planejadas e realizadas pelo coordenador pedagógico, pois não considera com conhecimentos teóricos metodológicos necessários para desenvolver um trabalho de formação continuada de qualidade.

Entretanto, a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores, ainda carece de um “Projeto de Formação Continuada”, fortalecido pela parceria com Universidades e com respaldo e assessoria da Secretaria Municipal de Educação.

Registra-se, aqui, que no período da realização da pesquisa está-se vivenciando a pandemia da Covid-19, a qual causa uma mudança brusca no campo educacional da realidade nas escolas públicas e privadas. Com o isolamento social e confinamento em casa recomendado pelos órgãos oficiais na tentativa de se evitar a disseminação do novo coronavírus, essa interrupção abrupta da rotina escolar presencial ao longo deste período pandêmico vem trazendo inúmeros impactos para as escolas públicas, privadas, professores, alunos e famílias.

Nesse contexto, tanto as escolas da rede pública como as instituições particulares de ensino no Brasil se esforçam para buscar alternativas adaptadas no enfrentamento à nova realidade pedagógica. Assim, os gestores, professores e toda a equipe técnica da educação, tentam minimizar os prejuízos aos alunos no processo ensino aprendizagem, visto que não há um prazo de estabilidade para a crise pandêmica, bem como o retorno com atividades escolares presenciais.

Com a suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto e/ou ensino a distância vem sendo ministrado, por meio das mais variadas plataformas digitais. Em pouco tempo, a utilização desses instrumentos provocou uma grande mudança nas atividades dos gestores educacionais, técnicos-administrativos, professores, alunos e famílias, que tiveram de se adaptar, aprender novas práticas.

Diante dessa realidade durante a pandemia e da necessidade de continuidade de se propor atividades escolares por meio das tecnologias digitais, desvendou-se as diferenças relevantes provenientes das desigualdades sociais do nosso país. Notou-se que muitos dos alunos não têm internet ou um aparelho para assistir às aulas *online*, ou mesmo

para receber atividades remotas, isso afeta a qualidade final do aprendizado desses alunos.

Quanto aos coordenadores pedagógicos e professores coube usar seus próprios recursos para dar conta da imposição atropelada de um improvisado projeto de educação à distância e oferecer apoio dos mais variados tipos diante da situação de emergência que enfrenta-se.

Na atual conjuntura, os gestores e professores aprendem novas metodologias mediadas pelas tecnologias digitais, conciliada rotina de trabalho escolar com as demandas domésticas e familiares, em que em muitos casos dividem nos cuidados com os filhos que precisam também da atenção e ajuda em suas atividades escolares.

Nesse sentido, um esforço maior é demandado ao professor em apresentar recursos e tecnologias educacionais diversificadas para mediar suas aulas, engajar os alunos nas atividades práticas com exemplos reais e atuais sobre os conteúdos abordados, assim como promover uma maior participação dos alunos durante as aulas.

O estudo em finalização, não teve a pretensão de esgotar, numa pesquisa de Mestrado, todas as análises e possibilidades interpretativas sobre a temática investigada. Buscou-se assinalar aspectos relevantes e, assim, sinalizar para a necessidade constante de realização de novas pesquisas, aprofundando, cada vez mais, o tema do coordenador pedagógico no contexto escolar.

Muito há o que estudar, pesquisar sobre o tema e o intuito não é finalizar a pesquisa, e, sim, abrir novos caminhos e leques de possibilidades, para que outras discussões e debates sejam realizadas.

Dentre muitas questões ainda em busca de respostas, destacam-se: quais mecanismos de gestão as instituições educacionais utilizam para que a democracia de fato se efetive no exercício da formação continuada na escola? Como a gestão pedagógica se organiza em termos legais e teóricos, para propiciar condições de participação dos professores nas formações? Como elaborar um projeto ou mesmo um programa de formação continuada na e para a escola, legitimado no seu PPP? E a própria formação continuada do coordenador pedagógico, como se apresenta, inclusive em tempos de pandemia? Em suma, aqui apenas algumas problematizações.

Registra-se, para fechar, que a relevância do estudo materializado está na possibilidade de fornecer elementos teóricos que intentam contribuir com a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores, sempre na perspectiva da gestão democrática da educação.

REFERÊNCIAS

a) Bibliográficas

ALFERES, Marcia Aparecida. **In-service teacher training of primary school teachers: an analysis of the Pró-Letramento**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2009.

ALARCÃO, Izabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 21-46.

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

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete Angelina. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Simpósio Brasileiro Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 02/ago.2019.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática**. Maria Alice de Miranda Aranda. – Campo Grande, MS, 2004. 185f.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 291-313, ago./dez., 2014.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; PERBONI, Fábio; RODRIGUES, Evely Solaine. **O plano municipal de educação de Dourados-MS: política, gestão e participação**. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 416-436, abr./jun. 2018.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; SENNA, Ester. A gestão democrática da educação: mas, qual democracia? **Educação e Fronteiras: Revista da Faculdade de Educação da UFGD/Universidade Federal da Grande Dourados** – n. 1 (2007) -. Dourados, MS: UFGD, 2007.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves. **A escola como espaço de formação contínua para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 137f. – Dissertação/Mestrado
– Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14359>. Acesso em: 28, jun.2019.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves.; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza**. Anais da 37ª Reunião da ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3706.pdf>. Acesso em: 05, nov. 2019.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.

BIGARELLA, Nadia. Termo de compromisso educação para o sucesso/todos pela educação: tensões nos espaços escolares e incertezas nos profissionais da educação. In: BIGARELLA, Nadia e COSTA, Marilda de Oliveira. (Org.). **Políticas, Gestão e Planejamento Educacional**. Campo Grande, MS:Ed. Oeste, 2019. p. 61-71.

BLANDINO, Fátima Maria Lucas. **A construção da coordenação pedagógica: rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real**. São Paulo: USP, 1996. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BORGES, Neusa Maria Mendes. **A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo**. 1999. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAMPOS, Priscíla Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O CP e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-56.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**, v. 3. Portugal/POR: Instituto de Inovação Educacional, 1995.ISBN 972-9380-83-X.

CASEIRO, Luzia de Lourdes. **A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes**. Presidente Prudente: Unoeste, 2007. 160f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2014.

CERQUEIRA, César Augusto. **Tipologia e Características dos Estabelecimentos Escolares Brasileiros**. 2004. 295f. Tese (doutorado) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola**. 2001. 175 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez/Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense/ Brasília-DF, LASCO do Brasil, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n° 3, p. 483-45, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 11, dez. 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.124, pp.11-32. ISSN 1980-5314. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>. Acesso: 12, nov. 2019

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e o Desafio Da Formação Contínua do Docente na Escola**. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.921-946. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 26, jun. 2019.

DOURADO Luiz Fernando. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, n. 100, 2007. (p. 925-926)

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, 2015.

DUARTE, Rosalina. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba, Editora Universidade Federal do Paraná (UFPR), n.24, 213-225 p., 2004.

FARIA, Alessandra Cristine Miranda de. **Os desafios dos inspetores escolares na SRE-Metropolitana C para atuação na dimensão pedagógica:** uma proposta de mudança na rotinaprofissional. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 140f. 2018. Disponível em: Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2075>. Acesso em: 27, out. 2019

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Fabiana Honório do Amaral. **Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal De Dourados-MS (1988-2018):** Caminhos, Descaminhos e Desafios. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação Pedagógica:** uma práxis em busca de sua identidade. Universidade Católica de Santos, Editora Universitária, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>.

Acesso em: 19, dez. 2020

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. **O coordenador pedagógico e a ação docente:** contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho. 2013, 216f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2075>. Acesso em: 28, jun. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. et al (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores:** um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente.** 9ª Ed. São Paulo:Edições Loyola, 2008.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena daSilva. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->. Acesso em 23 de jan. 2021.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador Pedagógico na formação. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON; Simone Barreto. **A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores**. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379> Acesso em: 28, fev. 2021

GROPPO, Luiz Antonio. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011

IMBERNÓN, Francisco; tradução Juliana dos Santos Padilha. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

KATZ, Claudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo. **Novas Tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xama, 1995.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LANGONA, Neichelli Fabrício. GAMA, Renata Prenstteter. Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.- abr. 2018, p. 225-237. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/430>. Acesso em: 05,

jun. 2020..

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos.** Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>
Acesso em: 05, jun. 2020..

LIBÂNIO, José Carlo; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.239-277. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Acesso em: 12 de junh. 2020

LIBÂNIO, José Carlo; PIMENTA, Selma Garrido. **Organização da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare: Revista de Educação*, v. 2, n.4, p.77-90, jul./dez. 2007.

LINS, Cristina Pires Dias. **A Função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017).** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES.** Campinas, SP: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, Alice Maria Moraes Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos-SP: EDUFSCar, p.153-165. 2007.

MARLI, André. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos** 19 (1): 34-44, janeiro/abril 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276444074_Politicad_e_de_insercao_a_docencia_no_Brasil/link/5729371208aef7c7e2c0d186/download
Acesso em: 20, jan. 2021

MATTAR, Fauze Najib. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MEDEIROS, Luciene de; ROSA, Solange. **Supervisão Educacional: possibilidades e limites**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MILITÃO, Andréia Nunes; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente**. VII Congresso Brasileiro de História da Educação, p. 01-15, 2013 Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=Po1intwAAAAJ&hl=pt-BR>

Acesso em: 18, ago. 2019

MILITÃO, Andréia Nunes. Educação Escolar Indígenas: uma análise a partir de conferências nacionais e seus rebatimentos no II PNE (2014-2024). In: XII Encontro de pesquisa em Educação - Centor - Oeste, 2014, Goiânia. **Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro - Oeste - ANPED. Goiânia: ANPED, 2014. v. 1. p. 1-10.** disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Andreia-Nunes-Milit%20a3o.pdf>.

Acesso em: 25, abr.2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo. BEZERRA, Giovana Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online]. 2014, vol.95, n.241, pp.609-635. ISSN 2176-6681. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000300009&script=sci_abstract&. Acesso em: 28, jun. 2019.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. **A Coordenação Pedagógica e a Práxis Docente**. 2008. 160

p. Dissertação/Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/09.pdf>. Acesso em: 29, jun. 2019

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.p Acesso em: 09, jul. 2019.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa Antônio (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Elizangela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. 150 f. Dissertação/Mestrado em Educação: Formação de Formadores - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20469>. Acesso em: 10, jun. 2019.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo, Pioneira, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

PALUMBO, Dennis J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. In: Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: 144 FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. *Public Policy in América – Government in Action*. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap.1, p. 8-29).

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação em Pesquisa**. [online]. 2002, v.28, n.2, p.11-23. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517- Acesso em: 12, dez. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 Ed. 8 Imp. São Paulo – SP, Ed. Ática, 2004

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: avanços e limites da prática**. 1996

PASSOS, Dante Flávio Oliveira. **O “Taylorismo” e as relações com o processo de certificação**. XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção – Porto Alegre, RS, Brasil, 29 out a 01 de nov de 2005. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGERP2005_Enegep0203_1643.pdf Acesso em: 12, dez. 2019

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente**. 1999. 192f. Dissertação/Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8TMGXLA> Acesso em: 12, jul. 2019..

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Izabel. Programa de Formação de Professores – USP. In: PINHO, Sheila Zambello (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, p 23-41. 2009.

PIRES, Carolina Stefanello. **A Formação continuada de professores no plano de ações articuladas de municípios Sul-Mato-Grossenses**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. 2014. 204 f., Dissertação/Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17272>. Acesso em: 06, jun. 2019.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico – limites e**

perspectivas. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252909>. Acesso em: 11, dez. 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20, jun. 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Edições Loyola, São Paulo, 2008, p. 25 – 36.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V.

M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). **O Coordenador Pedagógico no Espaço Escolar:**

articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015, v. 1, p. 9-24.

REAL, Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira Marques (orgs.). **AUFGD na memória científica: contribuições do programa de pós-graduação em educação**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores: José Augusto de Souza Peres; José Carlos Vieira Wanderley Lindoya Martins Correia; Maria de Holanda de Melo Peres. 3. ed. 14 reimpressão. São Paulo Atlas, 2012.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. Dourados, MS : UFGD, 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

SAMPAIO, Mariana Muniz. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do**

estado de Sergipe. 2018. 156 f. Dissertação/Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/9098>. Acesso em: 18, jul. 2019.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção.** Recife: PPGE UFP, 2010.

SANTOS, Luciana Marques dos. **O sentido da Readaptação atribuído pelas professoras.** 2015, 136 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. IN: FERREIRA, N. S.C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 19, set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da História: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Marise Borba de; GRICOLO, Tânia Maris. Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da Extensão II. **Caderno Pedagógico.** Florianópolis: Udesc, 2002.

SILVA, Núbia; SILVA, Cristiane Nascimento. Dimensões da Qualidade da Formação de Professores nas Bases Legais Brasileiras. In: GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak. **Educação como princípio para a Sustentabilidade: políticas, saberes e experiências formativas.** Cruz das Almas. UFRB, 2016.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. IN: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 8.ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Carlos dos Santos. **O coordenador pedagógico na escola.** Jornal notíciasportal do professor, editorial 50, 2011.

VASCONCELLOS, Carlos dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16. ed. Verificada e ampliada. - São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **“Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico”**.

Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ima Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs). **A escola mudou que mude a formação de professores**3ª ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2014.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **Políticas de formação de professores alfabetizadores no município de Dourados**. 2014. 276 f. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

VIEIRA, Henrique Corrêia; CASTRO, Aline Eggres; SCHUCH JUNIOR, Vitor Francisco. **O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes**. XIII SEMEAD – Seminários em Administração. São Paulo – SP, 13p., 2010. http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/Artigos/outros/questionarios.pdf. Acesso em: 18, jul. 2019.

b) Documentais

ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**, Brasília - DF 1 a 5 de fevereiro de 2021 Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf> Acesso em: 20, abr. 2021.

BRASIL, **Lei nº 4024 de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20, jun. 2019.

BRASIL, Decreto nº **19.890 de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 07, ago. 2019.

BRASIL, **Constituição de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24, jun. 2019.

BRASIL. **Lei 5692 de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21, jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394/1996** Fixa de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05, jun. 2019.

BRASIL. **Lei 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28, jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores. Fixada pela **Portaria n° 1458** de 14 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 02/2015**, de 1° 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] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 05, dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 02/2019**, 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)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n°14/2020**, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 1/2020**, de 27 de outubro de 2020 - 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).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020>.

Acesso em: 20, abr. 2021

DOURADOS. **Decreto 3638**, de 27 de setembro de 2005. Dispõe sobre o enquadramento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados por Tipologia de lotação e dá outras providências. Dourados MS, 2005.

DOURADOS. **Deliberação COMED 080**, de 16 de junho de 2014. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação Básica, nas etapas da gradativa. Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Sistema Municipal de Ensino de Dourados e dá outras providências.

DOURADOS MS. **Lei Complementar Nº 118**, de 31 de dezembro DE 2007; Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Prefeitura Municipal de Dourados - PCCR-DOURADOS. Disponível em: http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/LC-118_2007-PCCR-dos-Profissional-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Municipal-de-Dourados-Tabelas-de-2014-atualizadas.pdf. Acesso em: 22/06/2019.

DOURADOS. **Lei 2.156**, de 20 de outubro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação de Dourados, e dá outras providências. 1997. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/Lei-n%C2%BA-2156-Cria-o-Conselho-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Dourados.pdf>. Acesso em: 09 fev.2020.

DOURADOS. **Lei nº 3904** – Plano Municipal de Educação – PME/Dourados MS 2015-2025. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/lei-no-3904-plano-municipal-de-educacao-pme/>. Acesso em: 20, jun. 2019

DOURADOS. **Lei complementar nº 329**, de 18 de abril de 2017, dispõe sobre a estruturação organizacional da Prefeitura Municipal de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. 2017.

DOURADOS. Lei Municipal nº 2.154 de 25 de setembro de 1997. **Institui o Sistema Oficial de Ensino do Município de Dourados MS e dá outras providências.** 1997

DOURADOS. **PPP - Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal Etalvío Penzo. Dourados MS, 2019a.

DOURADOS. **Regimento Escolar.** Escola Municipal Joaquim Murtinho. Dourados MS, 2019b.

DOURADOS. **PPP - Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal Januário Pereira de Araújo. Dourados MS, 2019c.

DOURADOS. **PPP - Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal Professora Iria Lúcia Wilhelm Konzen. Dourados MS, 2019d.

DOURADOS. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Professora Efantina de Quadros. Dourados MS, 2019e.

DOURADOS. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo. Dourados MS, 2019f.

DOURADOS. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Sócrates Câmara. Dourados MS, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio> Acesso em: 29 jan. 2021

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Cleusa Francisca de Souza, curso Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e tenho como orientadora a Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda. A pesquisa proposta tem como título: Gestão do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (1996-2020) Está situada na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), e tem como objetivo: Analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental público de Dourados-MS (1996-2020). Frente ao exposto, solicitamos de Vossa Senhoria a colaboração quanto a participar de questionário que será aplicado através de um formulário eletrônico (google forms) com vistas a qualificar a pesquisa em pauta. Agradecemos, de antemão, sua preciosa colaboração e atenção.

Dourados – MS ____ de _____ de 2021.

Atenciosamente,

Cleusa Francisca de Souza
Mestranda

Maria Alice de Miranda Aranda
Orientadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFGD). Pesquisa intitulada Gestão do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (1996-2020).

Os participantes são Coordenadores Pedagógicos, Professores e Diretores de 07 Unidades escolares do Município de Dourados/MS. Estes profissionais, incluindo o (a) senhor (a) serão convidados a responder um questionário estruturado a respeito de dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional.

O questionário será aplicado por meio de um formulário eletrônico, *google forms*. A pesquisa terá como objetivo principal: analisar a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS. O (a) senhor(a), ao aceitar participar da pesquisa deverá:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).
2. Responder ao questionário on-line. O questionário será on-line e, portanto, respondido no momento e local de sua preferência.

O (a) Senhor (a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação na pesquisa não serão cobradas. O risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online, o qual foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 45 a 50 minutos.

Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Não existe benefício ou vantagem direta em participar deste estudo. Os benefícios e vantagens em participar são indiretos, proporcionando retorno social através de elementos que qualificam a formação continuada nas escolas, sendo o coordenador pedagógico o sujeito desencadeador de temas relevantes e necessários para o fortalecimento da gestão democrática da educação e da publicação dos

resultados da pesquisa em periódicos científicos.

O (a) Senhor (a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer necessidade de justificativa.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a própria Dissertação e produção de artigos técnicos e científicos.

() Autorizo

() Não autorizo

Data:

Nome Completo:

Assinatura:

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ONLINE – COORDENADOR/A
PEDAGÓGICO/A**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 01 – Nome: (sua identidade será preservada) _____
- 02- Idade: _____
- 03- Função: _____
- 04- Tempo na função: _____
- 05- Vínculo funcional: () concursado () contratado
- 06- Tempo na educação: _____
- 07- Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica: _____
- 08 - Curso de Graduação na área de: _____ Instituição: _____
- 09 -Curso de Pós-Graduação *latu sensu*: _____ Instituição: _____
- 10 - Curso de Pós-Graduação *strito sensu* na área: _____
- () Mestrado () Doutorado Instituição: _____
- E-mail: _____
- Telefone: _____
- Local e data: _____

II-Questões: (Solicitamos que as respostas contemplem o período da pesquisa, ou seja, de 1996 a 2020)

1. Porque escolheu a função coordenação pedagógica para atuação profissional?
2. Explícite um pouco de sua trajetória profissional.
3. Poderia me contar um pouco do seu cotidiano de trabalho na escola.
4. O trabalho do coordenador/a pedagógico/a implica em uma relação próxima com diferentes públicos da comunidade escolar: o diretor, os docentes, os alunos, os familiares, e demais funcionários da escola. Trabalhando para atender às expectativas e às demandas de muitas pessoas diferentes, o que pode ser um grande desafio. Sendo assim, como é o seu relacionamento com a comunidade escolar? Justifique
5. Na sua concepção quais são as atribuições do Coordenador Pedagógico?
6. Das atribuições citadas na resposta da pergunta anterior. Listar elementos que, em sua opinião, facilitam, fortalecem e legitimam o papel da coordenação pedagógica:
7. Listar aqui as atribuições que, em sua opinião, considera indispensável para que

como coordenador/a pedagógico/a possa realizar um bom trabalho:

8. Quais são as ações formativas (cursos, seminários, conferências, reuniões, entre outros) voltadas para o exercício profissional do coordenador/a pedagógico/a promovidos pela SEMED?
9. Caso tenha participado dessas ações formativas, considera que elas atendem as necessidades da sua atividade profissional? Justifique
10. Quais são os conhecimentos específicos que você considera necessários para que o coordenador/a pedagógico/a realize seu trabalho junto aos docentes?
11. O que entende por formação continuada?
12. Considera ser a formação continuada na escola para os Docentes como ação a ser feita/ministrada pelo Coordenador Pedagógico? Justifique.
13. Tem um projeto de formação continuada para docentes previsto no PPP da escola? Se sim, como o mesmo é realizado? quais os principais temas trabalhados?
14. Tem recebido apoio da equipe técnica da SEMED para planejar ações de formação continuada no espaço escolar?
15. Já realizou avaliação para saber da efetividade da formação continuada aos Docentes por você? Após a avaliação verificou se necessitava de mudanças?
16. Na sua opinião, como deve ser a formação continuada? Descreva: Exemplo: temas, espaço, materiais, parcerias.
17. Qual é a sua avaliação sobre a formação continuada realizada no período de 1996 à 2020? Podendo pontuar pontos negativos e pontos positivos, se recordar o ano será de suma importância.
18. Quais são as expectativas, propostas e desafios para mediar uma formação continuada na perspectiva da gestão democrática da educação?
19. Em aberto para complementar o que julgar relevante para esta pesquisa e não mencionado pela pesquisadora.

Obrigada!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO *ONLINE* – DOCENTE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

01 – Nome: (sua identidade será preservada) _____

02- Idade: _____

03- Função: _____

04- Tempo na função: _____

05- Vínculo funcional: () concursado () contratado

06- Tempo na educação: _____

07 - Curso de Graduação na área de: _____ Instituição: _____

08 - Curso de Pós-Graduação *latu sensu* na área de: _____ Instituição: _____

09 - Curso de Pós-Graduação *strito sensu* na área: _____

() Mestrado () Doutorado Instituição: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Local e data: _____

II – **Questões** (Solicitamos que as respostas contemplem o período da pesquisa, ou seja, de 1996 a 2020)

1. Porque escolheu a função de docente para sua atuação profissional? Descreva pontos que considere importante.
2. Explícite um pouco de sua trajetória profissional.
3. E, para você, quais são as atribuições da Coordenação Pedagógica?
4. Poderia me contar um pouco do seu cotidiano de trabalho na escola.
5. No seu entendimento, como você define o profissional da coordenação pedagógica: Justifique
6. Na sua concepção quais são as atribuições da coordenação pedagógica?
7. Quando você procura a coordenação pedagógica. Por quê?
8. Em que momentos você pode dizer que as contribuições da coordenação pedagógica foram importantes? Dê exemplos.
9. Em que momento a coordenação pedagógica não atendeu as suas necessidades?
10. O trabalho do coordenador/a pedagógico/a implica em uma relação próxima com

diferentes públicos da comunidade escolar: o diretor, os docentes, os alunos, os familiares, e demais funcionários da escola. Trabalhando para atender às expectativas e às demandas de muitas pessoas diferentes, o que pode ser um grande desafio. Sendo assim, como é o seu relacionamento com o coordenador/a pedagógico/a? E como você avalia o relacionamento do coordenador/a pedagógico/a com a comunidade escolar?

Justifique

11. O que você entende por formação continuada?
12. Participou de formação continuada? Se sim, promovidas por quais instituições? Os temas são de acordo com as necessidades das suas práticas pedagógicas?
13. Considera ser a formação continuada na escola para os Docentes como ação a ser feita/ministrada pelo Coordenador Pedagógico?
14. A escola tem um projeto de Formação Continuada para docentes, previsto no PPP escola? Se sim, como o mesmo é realizado em termos de dias e carga-horária? Quais os principais temas trabalhados?
15. Qual é a sua avaliação sobre a formação continuada realizada no período de 1996 à 2020?
16. Em aberto para complementar o que julgar relevante para esta pesquisa e não mencionado pela pesquisadora.

Obrigada!

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ONLINE – DIRETOR (A)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

01 – Nome: (sua identidade será preservada) _____

02- Idade: _____

03- Função: _____

04- Tempo na função: _____ () eleito () indicado

05- Vínculo funcional: () concursado () contratado

06- Tempo na educação: _____

07 - Curso de Graduação na área de: _____ Instituição: _____

08 -Curso de Pós-graduação *latu sensu* na área de: _____ Instituição: _____

09 - Curso de Pós-Graduação *strito sensu* na área: _____

() Mestrado () Doutorado Instituição: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Local e data: _____

II – Questões (Solicitamos que as respostas contemplem o período da pesquisa, ou seja, de 1996 a 2020)

1. Porque escolheu a função de direção escolar para sua atuação profissional?
Descreva pontos que considere importante
2. O trabalho do diretor/a implica em uma relação próxima com diferentes públicos da comunidade escolar: o coordenador/a pedagógico/a, os docentes, os alunos/as, os familiares, e demais funcionários da escola. Trabalhando para atender às expectativas e às demandas de muitas pessoas diferentes, o que pode ser um grande desafio. Sendo assim, como é o seu relacionamento com a comunidade escolar? Justifique
3. Explícite um pouco de sua trajetória profissional.
4. Poderia me contar um pouco do seu cotidiano de trabalho na escola.
5. No seu entendimento, como você define o profissional da coordenação pedagógica na escola?
6. Explícite um pouco de sua trajetória profissional.
7. Poderia me contar um pouco do seu cotidiano de trabalho na escola.
8. No seu entendimento, como você define o profissional da coordenação

pedagógica na escola?

9. E, para você, quais são as atribuições de maior relevância da coordenação pedagógica? Justifique

10. O que você entende por formação continuada?

11. Considera ser a formação continuada, na escola para os docentes, como uma ação a ser planejada/ministrada pelo coordenador/a pedagógico/a? Justifique

12. A escola tem um Projeto de Formação Continuada para os docentes, previsto no PPP da escola? Se sim, como o mesmo é realizado em termos de dias e carga-horária? Quais os principais temas trabalhados?

13. A escola e a coordenação pedagógica recebem apoio técnico e pedagógico da SEMED, para o desenvolvimento da formação continuada dentro do espaço escolar? Justifique

14. Qual é a sua avaliação sobre a formação continuada realizada no período de 1996 á 2020? Podendo pontuar pontos negativos e pontos positivos, se recordar o ano será de suma importância.

15. Quais são as expectativas, propostas e desafios para efetivação da formação continuada na perspectivas da gestão democrática da educação?

16. E, para você, quais são as atribuições da Coordenação Pedagógica?

17. Dentre as atribuições que listou com relação à questão acima, está a atribuição para a Coordenação pedagógica planejar e realizar a formação continuada ao grupo de docentes da escola, inclusive como ministrante de temas?

18. O que você entende por formação continuada?

19. Considera ser a formação continuada, na escola para os docentes, como uma ação a ser planejada/ministrada pelo coordenador/a pedagógico/a? Justifique

20. A escola tem um Projeto de Formação Continuada para os docentes, previsto no PPP da escola? Se sim, como o mesmo é realizado em termos de dias e carga-horária? Quais os principais temas trabalhados?

21. A escola e a coordenação pedagógica recebe apoio técnico e pedagógico da SEMED, para o desenvolvimento da formação continuada dentro do espaço escolar? Justifique

22. Qual é a sua avaliação sobre a formação continuada realizada no período de 1996 a 2020? Podendo pontuar pontos negativos e pontos positivos, se recordar o ano será de suma importância.

23. Quais são as expectativas, propostas e desafios para efetivação da formação continuada na perspectiva da gestão democrática da educação?
24. Em aberto para complementar o que julgar relevante para esta pesquisa e não mencionado pela pesquisadora.

Obrigada!