



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



LENINE FERREIRA DA SILVA

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Campo Grande/MS

2016

LENINE FERREIRA DA SILVA

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação, da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária
de Campo Grande, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e
Diversidade.

Orientadora: Bartolina Ramalho Catanante.

Campo Grande/ MS

2016

S581c Silva, Lenine Ferreira da
Coordenador pedagógico: a formação continuada na rede
municipal de ensino de Campo Grande-MS/ Lenine Ferreira da
Silva. – Campo Grande, MS: UEMS, 2016.
133f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.
Orientadora: Prof. Dra. Bartolina Ramalho Catanante.

1. Políticas públicas 2. Qualidade no ensino 3. Atribuições
pedagógicas I. Título

CDD 23. ed. - 371.12

LENINE FERREIRA DA SILVA

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 16/12/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda.
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a
realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me abençoado com sua graça e iluminado meu caminho em mais uma etapa da minha vida.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, pela confiança, cuidado, orientação precisa, contribuições valiosas, seriedade e competência com as quais orientou e acompanhou o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por servirem de referência e pelas oportunidades de reflexão e discussões valiosas.

Às técnicas da Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, MS, que aceitaram participar da pesquisa, pela disponibilidade e atenção.

Às coordenadoras pedagógicas, pela participação e informações que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Aos meus queridos pais e irmãs, pelo apoio e carinho, por toda contribuição na formação da pessoa que sou hoje.

Ao meu filho, Pedro Henrique, pelo incentivo e apoio incondicionais, principalmente pelo amor, carinho e paciência nos momentos mais críticos.

SILVA, Lenine Ferreira da. **Coordenador Pedagógico: A Formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito da Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação – área de concentração: Formação de Educadores. Tem como objetivo investigar e analisar as ações da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS no que se referem à formação continuada dos coordenadores pedagógicos para o exercício de suas atribuições, dentre as quais atuarem como formadores de professores. Considerando que alguns desses profissionais são docentes que deixaram a sala de aula e, por meio de seleção interna, assumiram a função de coordenador pedagógico; considerando, ainda, que, no breve período de quatro anos em que essa nova função foi implementada, alguns desses profissionais deixaram o papel de coordenadores e retornaram a seus cargos de origem, gerando a necessidade da formação de novos quadros, entendemos a premente necessidade da Secretaria Municipal de Educação (Semed) desenvolver uma sólida política de formação continuada para esses profissionais, uma vez que são iniciantes na função. Nesta pesquisa, verificamos como a Rede Municipal de Educação tem acompanhado os coordenadores e quais as estratégias de formação continuada já foram ou vêm sendo desenvolvidas junto ao coordenador pedagógico. Para tanto, as ações previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Plano Municipal de Educação (PME) serviram para analisar o planejamento dessas ações. Como método de investigação, utilizamos o materialismo histórico dialético; para a coleta de dados, recorreremos à análise bibliográfica e documental, assim como consulta aos documentos do PAR, do Plano Nacional de Educação (PNE) e do PME. Foram realizadas, também, entrevistas semiestruturadas com as cinco coordenadoras que assumiram a função em 2012 e com a técnica do setor da Semed responsável pela formação e acompanhamento das coordenadoras, e também foi aplicado questionário a uma das técnicas responsáveis pelo PAR. Foi possível verificar que a Secretaria de Educação do Município não rompeu definitivamente com a organização dos especialistas nas escolas e que a formação acontece de forma generalizada para os três sujeitos atuantes no contexto escolar: supervisor, orientador e coordenador pedagógico. Tendo em vista as especificidades do Programa de Mestrado Profissional, pretendemos com esta pesquisa contribuir com os debates sobre a melhoria da qualidade da educação pública, apresentando ao final uma proposta de formação continuada e acompanhamento para os coordenadores pedagógicos, de maneira que eles possam realmente atuar como agentes a favor do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Políticas públicas. Qualidade no ensino. Atribuições pedagógicas.

SILVA, Lenine Ferreira da. **Coordenador Pedagógico: A Formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2016.

ABSTRACT

This research is part of the Professional Masters Research in Education - area of concentration: Training of Educators. It aims to investigate and analyze the actions of the Municipal Education Network of Campo Grande-MS regarding the continuous formation of pedagogical coordinators for the exercise of their duties, among which teacher trainings. Considering that some of these professionals are teachers who have left the classroom and, through internal selection, assumed the role of pedagogical coordinators; considering that, in the short period of four years in which this new function was implemented, some of these professionals left the role of coordinators and returned to their positions of origin, generating the need to train new cadres, we understand the urgent need for the Municipal Education Office (Semed) to develop a solid policy of continuing education of these professionals, since they are beginners in the function. In this research, it was analyzed how the Municipal Education Network has followed the coordinators' work and what strategies of continuing education have been or are being developed with the pedagogical coordinator. In order to do so, the actions foreseen in the Plan of Articulated Actions (PAR) and in the Education Municipal Plan of (PME) served to analyze the planning of these actions. As a method of investigation, dialectical historical materialism was used; data were collected by bibliographical and documentary analysis, as well as consultation of PAR, Education National Plan (PNE) and PME documents. Semi-structured interviews were also carried out with the five coordinators who took over the role in 2012 and with the Semed technician responsible for the coordinator training and follow-up. A questionnaire was also applied to one of the technicians responsible for PAR. It was possible to verify that the Municipal Education Office did not break definitively with the organization of the experts in the schools and that the formation happens in a generalized way for the three subjects acting in the school context: supervisor, supervisor and pedagogical coordinator. In view of the specificities of the Professional Master's program, we intend to contribute to the debates on improved quality of public education, presenting at the end a proposal of continuous formation and follow-up for the pedagogical coordinators, so that they can actually act as agents on behalf of the teachers' professional development.

Keywords: Public policies. Quality in education. Teaching assignments.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões e Áreas do PAR – Ciclo 2011-2014	72
Quadro 2 – Áreas que abrange os profissionais da educação no PAR-Ciclo 2011-2014	73
Quadro 3 – Indicadores com pontuação 2 no PAR de Campo Grande ano de 2015	75
Quadro 4 – Preenchimento para Pontuação e Critérios PAR 2011-2014	76
Quadro 5 – Síntese das ações do NUGEPE realizadas em favor da formação continuada do coordenador pedagógico nos anos de 2015 e 2016	99
Quadro 6 – Respostas das coordenadoras quando questionadas se participam de formações continuadas	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números de trabalhos agrupados por temas.....	18
Tabela 2 – Designações dos coordenadores pedagógicos do município de Campo Grande-MS, entre março de 2012 e maio de 2016	38
Tabela 3 – Cargo de origem dos profissionais que assumiram a função de coordenador pedagógico no município de Campo Grande-MS, entre 2012 e 2016.....	39
Tabela 4 – Resultados alcançados no IDEB no 5ª ano do Ensino Fundamental no município de Campo Grande, entre 2005 e 2013	71
Tabela 5 – Resultados alcançados no IDEB no 9ª ano do Ensino Fundamental no município de Campo Grande, entre 2005 e 2013	71
Tabela 6 – Síntese das dimensões das ações do PAR de Campo Grande no ano de 2015	75
Tabela 7 – Organização da equipe pedagógica das escolas pesquisadas em 2016.....	82
Tabela 8 – Frequência de acesso ao <i>moodle</i> no dia 18 de maio de 2016	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP - Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimentos Escolares
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEEL - Centro de Estudo em Educação e Linguagem
CEINF - Centro de Educação Infantil
CI - Comunicado Interno
CONAE - Conferência Nacional de Educação
DIIG - Divisão de Informações Gerenciais
DITEC - Divisão de Tecnologia
EAD – Educação a Distância
EGOV – Escola de Governo
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDE – Indicadores Demográficos e Educacionais
IDEB - Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Educação Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MS - Mato Grosso do Sul
NUGEPE - Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação
PME - Plano Municipal de Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Desafios da pesquisa	17
Organização do trabalho	20
1 COORDENADORES PEDAGÓGICOS, QUEM SÃO ESSES PROFISSIONAIS?	22
1.1 A escola: espaço de atuação	22
1.2 A origem da supervisão escolar e da orientação educacional.....	26
1.3 Um novo ator no contexto escolar.....	31
1.4 A coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS...	35
1.5 A importância da formação continuada para o profissional da educação.....	43
1.6 A escola como espaço de formação	49
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	54
2.1 O contexto sócio-histórico e político das políticas educacionais	55
2.2 Plano Nacional de Educação.....	57
2.3 Plano Municipal de Educação de Campo Grande, MS e a Formação dos Profissionais da Educação	59
2.4 Plano de Ações Articuladas.....	64
2.5 O PAR no município de Campo Grande.....	67
2.6 Políticas de formação para o magistério da educação básica	77
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: EM FOCO AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE, MS	81
3.1 Caminhos da pesquisa.....	81
3.2 Formação continuada na rede municipal: o Núcleo de formação em foco	83
3.2.1 Formação no Contexto Escolar	86
3.2.2 Formação em um Contexto Virtual de Aprendizagem.....	89
3.2.3 Formações Realizadas Fora do Ambiente Escolar dos Coordenadores Pedagógicos.....	92

3.3 Considerações sobre a formação realizada pelo NUGEPE.....	99
3.4 Caminhos e Desafios.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – A formação continuada com a escola: uma proposta possível	117
APÊNDICE B – Questionário do PAR.....	123
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a técnica do NUGEPE.....	128
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada com o Coordenador Pedagógico	131
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	132

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Diversidade, aos estudos que a orientadora realiza em nível nacional e regional, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Planejamento Educacional e Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Racial (GEPPEHER/UEMS). Esse grupo desenvolve projetos de pesquisa coletivos e em articulação com outras instituições de Ensino Superior sobre políticas de Formação de Professores da Educação Básica em Mato Grosso do Sul (PARFOR), sobre Valorização Docente no Plano de Ações Articuladas (PAR), e sobre História e Cultura da África: caminhos para a implantação da Lei 10.639/2003 (2014/2016).

A pesquisa tem como tema a formação do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Isso se justifica considerando a proximidade que a pesquisadora tem com o tema, pois exerce essa função na Rede Municipal e vivencia as dificuldades de ser coordenadora pedagógica que saiu da sala de aula e acredita na contribuição da formação continuada como caminho para elevar a qualidade do trabalho realizado. O curso de mestrado profissional proporcionou aprofundamento do estudo de seu campo de interesse e atuação, auxiliando na busca por possíveis formas de melhorar e enriquecer os momentos de formação continuada desses profissionais, pois um dos objetivos do mestrado profissional é a elaboração de um plano de intervenção para o objeto pesquisado, o que favorece o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade profissional.

Segundo Santos (2010, p. 85), “é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”, e o mestrado profissional proporciona isto: uma aproximação pessoal com o objeto de estudo.

Temos como objetivo investigar e analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (Semed) no que se refere à formação continuada dos coordenadores pedagógicos para o exercício de suas atribuições. As questões respondidas foram: Quais as estratégias de formação? Como estão sendo desenvolvidas? Elas cumprem o objetivo ao qual se propõem? Para tanto, foram elencados como objetivos específicos;

identificar o coordenador pedagógico¹ dentro do contexto escolar e mapear suas atribuições de acordo com a Semed; verificar como acontece a formação continuada desses coordenadores; averiguar como os coordenadores percebem sua formação e sua função enquanto formadores de professores; verificar quais ações estão previstas no Plano de Ações Articuladas de Campo Grande e no Plano Municipal de Educação para o fortalecimento da formação continuada do coordenador pedagógico.

Esses objetivos permitiram o estudo das categorias apresentadas no título da pesquisa: coordenador pedagógico e formação continuada.

O método de investigação utilizado na pesquisa compreende o materialismo histórico dialético. Buscamos analisar os fatos empíricos a partir do contexto social, histórico e econômico que contribuíram para constituir a função da coordenação pedagógica. Segundo Frigotto (1989, p.77), “[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. Assim, durante a pesquisa, foi fundamental reconhecer o momento histórico em que a função de coordenação pedagógica é instaurada para que as suas contradições e a necessidade de mudança ficassem evidentes.

A função do coordenador pedagógico foi recentemente inserida na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS com a publicação do Decreto Municipal n. 11.716, de 05 de janeiro de 2012. Esse mesmo decreto abarca critérios e pré-requisitos exigidos para que os profissionais pudessem assumir a função de coordenador pedagógico. O professor que estava na sala de aula ou os denominados especialistas da educação (supervisor escolar ou orientador educacional) puderam, a partir da publicação do decreto, assumir a função de Coordenador Pedagógico, obedecidas as devidas normas.

Importante destacar que, até este momento, os profissionais que exerciam, na Rede Municipal de Ensino, a função meio eram apenas o supervisor escolar e o orientador educacional. A partir da publicação do decreto, surge um terceiro sujeito na organização escolar, o Coordenador Pedagógico. Os especialistas são profissionais concursados e têm por atribuição atender o professor (supervisor escolar) e o aluno (orientador educacional), que é diferente da concepção de trabalho do Coordenador Pedagógico, que passa a atender professores, alunos e pais.

¹ Inclui-se nessa expressão coordenadores e coordenadoras pedagógicas.

Esse profissional passa a fazer parte da equipe pedagógica da escola e ser responsável não só por acompanhar e orientar os professores sob sua coordenação nas atividades pedagógicas, mas também direcionar o seu estudo e formação continuada.

Esses profissionais são docentes que deixaram a sala de aula ou especialistas que deixaram seu cargo de origem e assumiram a função de coordenador pedagógico por meio de seleção interna. No breve período de quatro anos em que essa nova função foi implementada, alguns desses profissionais deixaram o papel de coordenadores e retornaram aos cargos de origem, gerando a necessidade da formação de novos quadros. Diante disso, compreende-se a premente necessidade da Secretaria Municipal de Educação de desenvolver uma sólida política de formação continuada para esses profissionais, uma vez que são iniciantes na função.

Sabemos que são inúmeras as atribuições do coordenador pedagógico, porém, a realidade empírica do cotidiano escolar aponta que eles com frequência exercem atividades burocráticas com pouco vínculo com os aspectos pedagógicos. Por isso, faz-se necessário refletir sobre qual formação continuada tem sido oferecida a esses profissionais e qual concepção ela representa, tendo em vista a organização do trabalho docente e a execução de suas atribuições como coordenador pedagógico de acordo com o contexto escolar.

Para esta pesquisa, formação continuada consiste nos cursos oferecidos e organizados após a graduação, com ênfase naqueles realizados em serviço e que favoreçam a construção de novos conhecimentos ou permita rever os já conhecidos, bem como refletir sobre sua prática e promover discussões com seus pares.

A formação continuada para esses profissionais possibilitará momentos de reflexão e construção de sua identidade profissional, auxiliando-os nos encaminhamentos a serem realizados no ambiente escolar, o que envolve escolhas, organização do tempo e diferentes sujeitos.

A Secretaria Municipal de Educação tem em sua estrutura um núcleo de trabalho responsável pelo acompanhamento e formação do coordenador pedagógico denominado Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola, NUGEPE. A função desse núcleo é fazer a formação e o acompanhamento do trabalho da equipe pedagógica da escola. Entendemos, também, que é necessário, para a formação desses profissionais, que ela seja pensada a médio e longo prazos nos planos educacionais.

Buscamos verificar as ações previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR 2011-2014), no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e também no Plano Municipal de

Educação (PME 2015-2025), com o objetivo de identificar o que está previsto em termos de planejamento, analisar a proposta da Semed e apontar possíveis caminhos para a melhoria da qualidade e da sistematização dessa formação. Esses planos, a princípio, têm condições de assegurar em seu planejamento ações que favoreçam a sistematização e execução de programas de formação continuada, bem como de garantir recursos e espaços para a sua realização.

As ações do PAR, apesar de contar com o apoio técnico e/ou financeiro do Ministério da Educação, são coordenadas e elaboradas pelas secretarias de educação com a participação de gestores, professores e da comunidade local. Assim, as ações previstas nos Planos teriam condições de atender à necessidade de formação continuada dos coordenadores pedagógicos, pois são concebidos para a realidade de cada município em particular.

Além desses planos, buscamos também leis que visam respaldar o processo de formação continuada do coordenador pedagógico, evidenciando a necessidade e importância do coordenador pedagógico, assim como sua formação continuada no desenvolvimento de suas atribuições no interior da escola.

Foram aprofundados estudos de autores como Kuenzer (2002), Saviani (2011-2008), Pinto (2011) e Vasconcellos (2008), que contribuíram para a construção de um referencial teórico que possibilitou a reflexão e a definição de conceitos importantes para a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo. Esta foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS que atendem alunos da educação infantil e do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. A escolha dessas escolas se deu tendo como critério a presença, em seu quadro de funcionários, do coordenador pedagógico que estivesse atuando na função desde o ano de 2012, quando foi implantada a coordenação pedagógica nas escolas do município.

Julgamos importante tal critério, pois esse coordenador teve a oportunidade de participar de um maior número de encontros de formação continuada realizados pela Semed, e foi capaz de descrevê-las, identificando mudanças e avaliando sua importância ao longo desse período.

Como as escolas estão localizadas próximas umas das outras, as coordenadoras sujeitos da pesquisa fazem parte de uma realidade muito próxima e participam dos mesmos polos de formação; algumas são atendidas pelas mesmas técnicas da Semed.

São sujeitos da pesquisa cinco coordenadoras pedagógicas e duas técnicas da Secretaria de Educação do Município de Campo Grande-MS. Uma das técnicas é responsável

pelo núcleo que faz o acompanhamento do trabalho e a formação continuada da equipe pedagógica da escola, da qual a coordenação pedagógica faz parte. A outra é uma das técnicas responsáveis pela elaboração do PAR no município.

Os instrumentos de pesquisa consistiram de entrevistas semiestruturadas com as cinco coordenadoras pedagógicas e com a técnica do núcleo e de um questionário com questões abertas e fechadas com a técnica que participa da elaboração do PAR.

As entrevistas foram gravadas; a escolha desse instrumento justificou-se pela possibilidade de aprofundar as respostas junto às entrevistadas, esclarecendo dúvidas ou questões que poderiam ser interpretadas de forma equivocada.

Optamos por aplicar um questionário a uma das técnicas responsáveis pela elaboração do PAR, pois esse instrumento possibilitaria que ela consultasse seus pares (já que o plano é elaborado por uma equipe) e os documentos quando necessário.

O questionário foi elaborado com questões mais amplas, referente à elaboração do PAR, e foi afinando para as mais específicas, aquelas voltadas para ações de formação continuada do coordenador pedagógico previstas no documento. O objetivo foi contribuir para o entendimento de como tal política poderia favorecer a organização da formação continuada ao coordenador pedagógico e como elas estão previstas nesse documento no momento atual.

Segundo Damasceno (1986, p. 33), “é importante não esquecer que os procedimentos de coleta adquirem significação na medida em que se mostram adequados à teoria e à realidade investigada”. Desse modo, para nortear as escolhas de cada um dos instrumentos, tivemos sempre a teoria e o problema de investigação, a formação oferecida aos coordenadores.

A partir da coleta e análise dos dados obtidos por meio desses instrumentos, dos documentos pesquisados e das reflexões realizadas por meio da literatura estudada, foi possível verificar como está acontecendo a formação continuada desses profissionais.

A pesquisa encontra-se registrada no site da Plataforma Brasil, contendo todos os instrumentos utilizados.

Desafios da pesquisa

A formação continuada, de forma geral, e a formação do professor, especialmente, ganham destaque nas literaturas, nos planos educacionais e inclusive nas leis, sendo sua

produção abundante em pesquisas publicadas. Porém, isso não se verifica quando se trata da formação dos profissionais da educação, mais especificadamente do coordenador pedagógico,

Na literatura estudada para a realização desta pesquisa, encontramos vários trabalhos que destacam a importância do coordenador pedagógico como formador de professores na escola, a maneira de se realizar essa formação e os desafios enfrentados pelos coordenadores. Em pesquisa realizada no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, isso também se evidenciou. A produção científica voltada para o tema formação continuada do coordenador pedagógico ainda é escassa.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é um portal que disponibiliza para pesquisa Teses e Dissertações defendidas em todas as universidades do território nacional e também do exterior, quando defendidas por brasileiros.

Na pesquisa realizada nesse portal, buscamos trabalhos que tratassem do tema “formação continuada do coordenador pedagógico”, utilizando coordenação pedagógica como descritor. Entre teses e dissertações obtivemos um resultado de 268 trabalhos. Fazendo uma leitura dos títulos, chegamos a 46 trabalhos que traziam em seu título as palavras: coordenação pedagógica, coordenador pedagógico, coordenação ou professor coordenador. Analisando os resumos desses trabalhos, foi possível agrupá-los em temas, como podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de trabalhos agrupados por temas

Número de trabalhos	Temas em comum
7	Cotidiano escola do coordenador pedagógico.
18	O coordenador como agente ou parceiro na formação continuada do docente no contexto escolar.
1	Formação continuada do coordenador.
1	O papel da coordenação diante da inclusão de alunos com necessidades especiais.
2	A avaliação e coordenação pedagógica.
1	A coordenação e gestão democrática.
16	A função ou identidade profissional.

Fonte: Tabela elaborada pela autora para esta pesquisa a partir de dados obtidos no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no ano de 2016. <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

É possível perceber um número maior de trabalhos tratando do coordenador pedagógico como responsável pela realização da formação continuada dos docentes na escola, em comparação com as produções referentes à sua própria formação.

Ainda no portal da Biblioteca Digital, fizemos uma nova busca com o descritor “formação continuada da coordenação pedagógica” e encontramos 91 trabalhos. A partir da leitura dos títulos, foram selecionados 12 que faziam relação direta entre a formação continuada e o coordenador pedagógico. No entanto 10 desses títulos se referiam ao coordenador pedagógico na formação do docente, dos quais cinco se encontravam na pesquisa anterior e apenas dois traziam, de forma explícita, o tema formação continuada do coordenador pedagógico, um dos quais já havia sido encontrado na busca anterior.

Os dois trabalhos são: “A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo”, uma dissertação publicada no ano de 2014 pela Universidade de São Paulo, USP; e a dissertação intitulada “Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da Secretária Municipal de Educação de São Luiz-MA”, publicada no ano de 2006 pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA.

As duas dissertações se aproximam da pesquisa aqui desenvolvida em alguns aspectos. A primeira investigou a formação dos coordenadores pedagógicos realizada pelos orientadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo, e se esta contribuiu para a atuação do coordenador no contexto escolar como formadores de professores. A pesquisa, porém, teve um recorte diferente, pois trabalhou apenas com os coordenadores pedagógicos atuantes na educação infantil.

A segunda pesquisa também investiga a formação dos coordenadores recebida pela equipe da secretaria de educação na qual trabalham. Seu delineamento é trabalhar com coordenadores atuantes no ensino fundamental e a possibilidade deles realizarem simultaneamente a formação de professores na escola. Essas ações se apresentam voltadas para o aprofundamento de situações didáticas ou práticas do cotidiano escolar, sem se caracterizar como momentos de reflexão sobre a teoria e a prática.

Ambas as pesquisas apontam para a necessidade de se criarem programas de formações, pois o que ficou evidente são ações isoladas de formação continuada que necessitam de constantes avaliações para sua reestruturação.

Realizamos busca a partir do descritor “formação continuada do coordenador pedagógico”, porém os títulos encontrados foram os mesmos das buscas anteriores.

A partir dos resultados encontrados nas buscas realizadas no portal da Biblioteca Digital, podemos afirmar que existe uma produção maior de pesquisas desenvolvidas tendo como tema o coordenador pedagógico como formador dos docentes na escola, ou como agente capaz de articular e realizar essas formações. Porém, a produção é escassa quando procuramos trabalhos que tratam especificadamente da formação continuada do próprio coordenador pedagógico.

Outro desafio aqui destacado refere-se à função do coordenador pedagógico no município de Campo Grande-MS. Além do coordenador ser um profissional recente no contexto escolar, o cargo² ainda não foi criado, ficando como função³. Essa situação aponta para uma desvalorização da coordenação pedagógica no contexto escolar, tanto que não há muitos documentos para descrever quem é esse profissional e qual a sua história.

Autores como Vasconcellos (2008), Pinto (2011) e Placco (2010 - 2012), Domingues (2009), entre outros que tratam do tema coordenação pedagógica, foram essenciais para demonstrar a relevância do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico e a sua necessidade de participar de cursos de formação continuada, por evidenciar sua importância no contexto escolar. Documentos nacionais e municipais também contribuíram para o estudo, para dar à formação continuada desses profissionais sua real importância e as possibilidades de organização e realização.

Organizando o trabalho

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado “Coordenadores Pedagógicos, quem são esses profissionais?”, buscamos identificar e descrever quem é coordenador pedagógico, e verificar como surgiu o cargo e/ou função em um contexto geral. A partir de então, descrever o perfil do profissional do município de Campo Grande-MS, destacando a importância de uma formação continuada que traga qualidade para o trabalho realizado por esse profissional.

Esta é uma discussão teórica que visa aprofundar o entendimento sobre o tema, descrevendo a transição do supervisor e orientador para o profissional designado como coordenador pedagógico, e os principais determinantes dessa mudança. O coordenador é aqui apresentando como sujeito histórico, pensado a partir de uma necessidade e em um

² Cargo é aquele criado por Lei, instituído na organização do funcionalismo.

³ Função é um conjunto de atribuições e pode ser realizadas por um agente temporário ou não.

determinado momento que vem se constituindo no cotidiano escolar, sendo necessário muito estudo e acompanhamento para que haja um bom desempenho da sua tarefa.

No segundo capítulo, “Políticas para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos”, foram descritos o Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) que podem dar subsídios para o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazos para a realização da formação continuada do coordenador pedagógico no município de Campo Grande. Destacamos as ações que já estão previstas e como elas poderão contribuir para fortalecer os programas de formação continuada para os coordenadores pedagógicos. Para compreender as ações previstas no PAR do município, foi aplicado um questionário a uma das técnicas responsáveis por sua elaboração na Secretaria de Educação. Nesse momento também buscamos outras leis, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que apontam caminhos na construção de projetos de formação que realmente atendam às necessidades de tais profissionais.

No terceiro capítulo, “A formação continuada dos coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS”, são apresentados e analisados os dados coletados em entrevista com a técnica do NUGEPE e com as cinco coordenadoras pedagógicas de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Buscamos nesse momento evidenciar como está sendo realizada a formação dos coordenadores, segundo os relatos da técnica que representa a proposta da Secretaria e como os coordenadores percebem essas formações.

Buscamos realizar a pesquisa de forma a obter resultados que contribuam para a valorização da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, tão importante para a organização do trabalho didático dentro da escola.

CAPÍTULO I COORDENADORES PEDAGÓGICOS, QUEM SÃO ESSES PROFISSIONAIS?

O capítulo trata da constituição do profissional denominado como coordenador pedagógico, suas atribuições e a importância da formação continuada para a realização de seu trabalho no contexto escolar.

Este capítulo apresenta-se estruturado em seis subtítulos, sendo o primeiro uma reflexão da escola em que o profissional exerce suas atribuições. O segundo aborda momentos da história da educação no Brasil em que a supervisão escolar e a orientação educacional tornam-se protagonistas de contextos e definições em termos de organização do trabalho pedagógico no interior da escola, buscando condições para construir a coordenação pedagógica. O terceiro, “um novo ator no contexto escolar”, trata do coordenador pedagógico no espaço de sua atuação, suas principais atribuições e características, porém ainda de uma forma geral.

No quarto subtítulo buscamos compreender quem é esse profissional e quais são as suas atribuições no contexto escolar, destacando a organização dessa função no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS), que desde o período de 2012 busca sua implementação em sua Rede Municipal de Ensino. Buscamos, também, elencar sua base legal de constituição, suas atribuições, a formação dos quadros de profissionais e as dificuldades na implementação dessa nova função. No item seguinte, destacamos a importância da formação continuada para a construção de sua identidade profissional e elevação da qualidade de seu trabalho de forma que os resultados dessa atuação contribua para a melhoria do ensino na instituição onde se insere. Por último, apresentamos a escola como local de formação privilegiado.

1.1 A escola: espaço de atuação

O século XX foi um período de muitas transformações e revoluções que influenciaram na maneira da sociedade se organizar em seus diferentes campos, inclusive no educacional. Em termos de políticas educacionais, esse século trouxe uma diversidade de experiências e um pluralismo de tendências pedagógicas e organizacionais. Hoje nos deparamos com uma infinidade de concepções que falam em qualidade de ensino, porém nem todas têm como

pressuposto o caráter social, na qual a formação do ser humano pressupõe a preocupação com o conhecimento, a ciência e, acima de tudo, com o outro.

Segundo Alves, a forma de organização escolar que temos hoje é anacrônica e a produção de conhecimento em seu interior reflete esse anacronismo.

Entre os preços que os homens pagam por esse anacronismo, hoje, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento humano culturalmente significativo. A transmissão do conhecimento na escola, se mantém como viva forma de expressar o seu contrário, a vulgarização do conhecimento. (2001, p. 245)

Assim, a escola mantém em seu interior não só a transmissão de um conhecimento fragmentado, mas também práticas individualizadas que promovem a competitividade entre seu público.

A escola manteve, durante muito tempo, uma relação direta com o mundo do trabalho, não só em sua organização, que se baseava na forma da produção e acúmulo do capital, mas por ser um meio de ascensão social, de garantir, por meio do diploma ou da escolarização, uma colocação no mundo do trabalho. Essa situação vem se alterando, pois ela já não garante a ascensão social que seu público almeja; assim questiona-se o sentido da escola na sociedade atual. Segundo Canário,

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um ‘tempo de promessas’ para um ‘tempo de incertezas’. (2008, p. 78, grifo do autor).

Na visão do autor (2007, p. 35), “a educação escolar de hoje é obsoleta”; é necessário pensar formas de promover a ruptura com essa organização, deixando de ser um local de transmissão de informação para um local de produção de conhecimento.

Qual seria o sentido da escola na sociedade atual? Essa seria a questão central para a eficácia do trabalho realizado por ela. Segundo Alves (2001), a escola contemporânea abarca uma série de demandas sociais as quais já não é possível negar sua existência; ao pensar em uma nova organização escolar, essas questões devem ser levantadas, pois pensar na escola sem levar em consideração sua demanda social é fechá-la sobre si mesma (CANÁRIO 2007),

perpetuando os problemas que nela já existem: evasão escolar, indisciplina, repetência, baixos níveis de aproveitamento da aprendizagem após anos de escola.

Uma nova organização exige mudanças nos profissionais que dela fazem parte, portanto os processos de formação dos profissionais da educação devem ser vistos como necessários. Os processos de ensino e aprendizagem devem ser concebidos a partir de questionamentos críticos da realidade atual, tendo os sujeitos que dela fazem parte como produtores de experiências e conhecimento.

Não podemos negar o caráter político da escola, pois, segundo Charlot (1986, p.4), “a neutralidade política da escola só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio, político”. Sua organização e funcionamento dependem das relações sociais e políticas que estabelece com a sociedade na qual está inserida, para a qual suas ações se voltam com vistas a alcançar os objetivos por ela determinados. Para pensar as mudanças na educação escolar, é necessário conhecer a relação que ela estabelece com a sociedade e constatar sua dependência, seja por um grupo social seja pelo Estado. Segundo Charlot (1986, p. 20), ela depende deles:

- _ para seu financiamento e sua gestão: financiamento privado ou público, gratuidade total, parcial ou nula.
- _ para seu controle; controle por um Estado, uma Igreja, um Partido, uma municipalidade, por uma associação de pais de alunos, etc.;
- _ para o recrutamento de seus professores e de seus alunos: recrutamento local ou nacional; recrutamento por simples inscrição, por exame ou por concurso; atrativo financeiro e social da função de professor ou diploma concedidos pelas escolas, etc.;
- _ para o reconhecimento social do valor que ela dispensa: valor dos diplomas, adequação dos programas as necessidades da sociedade, acordo da sociedade no que concerne ao modo de controle pedagógico etc.

Essa relação de dependência determina não só sua finalidade como também sua organização, fazendo-se, portanto, necessário compreender qual a organização do trabalho didático em seu interior, em que concepção de sociedade ele está baseado, e os sujeitos que nela atuam.

A finalidade da educação está definida na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 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” (BRASIL, 1988, n.p.), e é reafirmada na LDB 9394/1996 em seu Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, n.p.). Numa tendência histórico-crítica podemos acrescentar a finalidade da emancipação humana, através da qual o ser humano torna-se capaz de transformar a realidade social em que está inserido.

Para alcançar tal finalidade, são desenvolvidas, no contexto escolar, atividades que envolvem diversos atores e recursos. Paro (2002) classifica as atividades realizadas na escola como atividades-meio e atividades-fim, sendo as primeiras aquelas que não estão diretamente ligadas à formação do aluno, mas contribuem, viabilizando situações para a realização do processo de ensino e aprendizagem. As atividades-fim seriam as realizadas predominantemente pelo professor, que tem relação direta com o processo de aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva da organização escolar, podemos destacar o supervisor escolar como executor de atividades-meio, pois ele não tem relação direta com o processo de aprendizagem do aluno. O supervisor exercia a função de fiscalizador do trabalho do professor.

Ao longo do tempo as perspectivas de atuação desses profissionais foram se transformando. As mudanças na sociedade e, principalmente, no modo de produção e acumulação do capital refletiram na organização escolar, que passa a ter como sujeito profissionais com habilidades de realizar diferentes trabalhos, devido à flexibilidade de suas funções.

Nesse contexto de mudanças, podemos destacar o surgimento da coordenação pedagógica no final do século XX e início do século XXI, em contraponto aos cargos já existente de supervisão escolar e orientação educacional.

A função exercida pelos coordenadores pedagógicos tem como objetivo realizar o trabalho de forma mais ampla do que a que vinha sendo realizado pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional, pois, de acordo com a Edital n. 9/2016 publicado no Diário Oficial do município de Campo Grande, MS, entre suas atribuições se encontra: “Promover o processo de integração entre professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, com vistas à harmonia na execução das ações propostas para a qualidade de ensino” (CAMPO GRANDE, 2016, p.09).

Na origem da concepção, podemos afirmar que o coordenador exerce um trabalho mais próximo à atividade-fim da educação, pois está atuando diretamente no processo de ensino e aprendizagem, como podemos verificar no Edital de Seleção n. 9/2016, itens K e M, das atribuições:

- k) orientar os alunos nas questões pedagógicas, especialmente quando os problemas de relacionamento interferirem no processo de ensino e de aprendizagem;
- m) observar os alunos para identificar-lhes as necessidades e carências de ordens social, psicológica, material ou de saúde, que interfiram na aprendizagem, e encaminhá-los a setores especializados de atendimento, quando esgotados os recursos da equipe pedagógica;[...] (CAMPO GRANDE, 2016, p.9)

Nessa nova perspectiva de atuação, podemos afirmar que o coordenador realiza atividades consideradas fim: “não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e de orientação educação, na medida em que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas” (PARO, 2002, p. 75).

Porém, o que se observa é que o coordenador ainda está imbuído das atividades-meio, pois a organização dessa função foi criada com características da supervisão escolar e da orientação educacional. Domingues (2009, p.81) afirma que “ [...] é preciso considerar que a função, ainda, transita entre a supervisão escolar e a orientação educacional, embora sua ação não se constitua numa coisa nem noutra; por vezes, irrefletidamente, manifesta aspectos peculiares às duas funções”.

Para conhecer o processo de construção da coordenação discutiremos a história da supervisão escolar e da orientação educacional, caracterizando esses conceitos e o de coordenação pedagógica.

1.2 A origem da supervisão escolar e da orientação educacional

É possível afirmar que supervisão escolar não é uma atividade recente. Saviani (2008a) relata que tal função já se fazia presente desde as comunidades primitivas, por meio dos adultos que orientavam e vigiavam as crianças em seu aprendizado. Naquele momento, a educação se fazia pelo exemplo e a supervisão se dava com a ação de cuidar e orientar.

A função de supervisão do processo educacional foi identificada de diferentes formas ao longo do tempo, sempre presente na organização escolar. Algumas vezes recebeu denominações como Prefeito dos Estudos, na pedagogia dos Jesuítas; Inspetor Geral, na Reforma Couto Ferraz e também teve atribuições de acordo com a necessidade e as diferentes concepções presentes em cada época, tanto atuando na supervisão de uma unidade escolar quanto em um grupo de escolas.

O recorte histórico e a análise sobre o processo de supervisão na educação escolar se darão a partir do final da década de 1960, com a publicação do Parecer n. 252/69 do Conselho Federal de Educação.

O Brasil, na época, se encontrava sob o regime militar instaurado no ano de 1964. Nesse período, ganhavam destaque o investimento de capital estrangeiro e o aumento de empresas multinacionais em território nacional. Devido ao movimento, houve a ampliação do mercado de trabalho, fato que estimulou a escolarização e também influenciou o processo de industrialização.

Na tentativa de adequar a educação às exigências da sociedade da época, foi implementada nas escolas a concepção tecnicista de educação, que tinha como base a racionalidade, a eficiência, a economia de tempo e a produtividade, entre outras características que também eram próprias do sistema de produção capitalista. Nesse contexto podemos encontrar a influência de concepções do processo de produção. Segundo Aranha (2006, p.316), “não por acaso, os novos projetos de educação também se orientavam pelas teorias de Taylor e Fayol, mestres da Teoria Geral de Administração de Empresa”. O modo de produção taylorista/fordista é organizado em linhas de produção, na qual cada profissional exerce uma função muito específica, por um longo período de tempo. Esse modo de produção tem também como característica a ruptura entre o pensar e o fazer.

A exemplo do que acontecia nas fábricas, o trabalho pedagógico passa por um processo de burocratização e intensa sistematização. O trabalho do professor é assessorado por profissionais que não exerciam funções docentes (supervisores, inspetores e orientadores) e que muitas vezes ali estavam para monitorar e supervisionar seu trabalho.

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2012, p. 12-13)

Tais profissionais tiveram sua formação regulamentada com a publicação do Parecer n. 252/1969, de autoria do professor Valnir Chagas, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968) que reestruturou o curso de pedagogia, oficializando a formação dos especialistas em educação.

O Parecer n. 252/1969 acaba com a distinção entre bacharel e licenciado, e normatiza a formação de profissionais não-docentes, os chamados especialistas em educação: administradores, inspetores, supervisores e orientadores. Segundo Pinto (2011), o contexto de formação desses profissionais é de caráter tecnicista, sua configuração acaba sendo submetida a configurações oriundas do mundo do trabalho e sua principal função era supervisionar o trabalho do professor.

De acordo com Saviani (2008a, p.29),

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o ‘técnico em educação’ com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. (grifo do autor)

Foi com esse parecer, segundo Saviani (2008a, p. 29), “que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional”.

Já a orientação educacional foi oficialmente introduzida no país “em 1942, na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Desde sua criação, foi prevista como um serviço educacional a ser desenvolvido nas escolas junto aos alunos” (PINTO, 2011, p. 85). Tal lei fazia parte da Reforma de Capanema realizada durante a ditadura Vargas. Naquele período ainda havia a influência do Escolanovismo, no qual o aluno era visto como sujeito do processo de ensino e aprendizagem que deveria adquirir autonomia e conhecimento.

Segundo Pinto (2011), a formação desse profissional também muda com o Parecer n.252/69, juntamente com os outros especialistas da educação que agora estão incluídos na habilitação do novo curso de Pedagogia. Os especialistas no interior da escola exercem funções específicas: o orientador educacional só atende ao aluno e suas problemáticas, tais como indisciplina e baixa frequência, e o supervisor escolar só atende ao professor, no que se refere a planejamento e currículo, por exemplo.

Esse modelo de organização do trabalho no interior da escola e a tendência pedagógica que ela representa recebeu várias críticas a partir da década de 1980, pois propiciava a realização de um trabalho fragmentado. A esse respeito, Pinto (2011, p. 95) pontua:

[...] que foi no campo das teorias progressistas em educação que teve início, no começo da década de 1980, as críticas aos especialistas de ensino. Entretanto, a difusão dessas críticas, principalmente a partir dos anos de 1990, acontece já na esfera das ideias e das reformas neoliberais de ensino.

O termo progressista designa as tendências pedagógicas que, a partir de uma análise crítica da realidade social, buscam meios de superá-la, contribuindo para a emancipação humana. Enquanto a pedagogia liberal prepara o indivíduo para desempenhar papéis sociais, difundindo uma ideia de igualdade de oportunidades que não existe, a tendência progressista evidencia a desigualdade e busca, por meio da educação, transformar as relações de classe.

Na pedagogia progressista já não se aceita a divisão entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, o parcelamento das atividades pedagógicas e a neutralidade dos conteúdos. Passa a existir uma nova forma de organização da educação, na qual a escola é considerada parte integrante do todo social.

A pedagogia progressista está dividida em três tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica. Ao se referir à tendência crítico-social dos conteúdos, Libâneo (1996) afirma a importância da aquisição dos conteúdos, porém de forma ativa e dinâmica pelo aluno, numa relação dialética entre os conteúdos culturais e as experiências vividas por eles, numa aproximação entre a teoria e a prática. Esses conteúdos servirão de instrumentos para sua participação na sociedade de forma organizada e ativa, contribuindo para a sua democratização e transformação da realidade.

A partir dessa corrente da tendência progressista, ao tratar dos profissionais que atuam no interior da escola, Libâneo afirma:

[...] muito trabalho a ser feito por orientadores, supervisores, psicólogos educacionais. As tarefas parcializadas desses profissionais deveriam ser unificadas numa única, a coordenação de ensino, centrada sobre as relações entre alunos-professores-matérias de ensino e na prática social vivida. (1996, p. 80)

É possível verificar na fala acima que existe um movimento para evitar a fragmentação do trabalho desenvolvido no contexto escolar.

As tendências progressistas, segundo Pinto (2011), constituíram originalmente a defesa da criação do pedagogo generalista, porém, com o retrocesso de tais teorias, pois de acordo com Libâneo (1996, p.32), “A pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista”, a defesa do pedagogo generalista se fez no campo das ideias neoliberais de ensino.

Porém, é necessário enfatizar que a pedagogia histórico-crítica, assim denominada por Saviani, ainda hoje é muito discutida no mundo acadêmico. Para Saviani (2011, p. 424), “a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda

neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologia”.

As mudanças na forma de produção e acúmulo de capital, no modelo Toyotista, “[...] resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilização” (KUENZER, 2013, p. 46) trouxeram alterações na qualificação do trabalhador e, conseqüentemente, na escola.

O modo de produção Toyotista traz conceitos como: gestão participativa, trabalho em equipe, multifuncionalidade, qualidade total, flexibilidade e estímulo à iniciativa do trabalho. Alguns desses elementos podem ser identificados na organização do trabalho realizado dentro da escola, por exemplo, o trabalho em equipe ou trabalho coletivo, gestão participativa, além da inserção dos recursos tecnológicos nas escolas.

Os profissionais, no âmbito escolar, já não poderiam manter as características advindas do antigo sistema de produção, de caráter tecnicista, no qual se exigia um profissional especialista. Era necessário organizar uma nova estrutura, onde a participação e a cooperação se fizessem presentes para garantir a qualidade do produto; assim, o profissional deveria ter características como flexibilidade, autonomia intelectual e criatividade.

Segundo Kuenzer (2002), apenas a mudança no modo de produção não é suficiente para superar a fragmentação do trabalho pedagógico, que só irá ocorrer com a destruição das condições de sua produção. Segundo a autora, são necessárias discussões no interior da escola a fim de ter clareza de seus limites e de como a fragmentação se faz presente no processo de ensino e aprendizagem. Será, pois, a partir de uma concepção de educação emancipatória que se terá condições de superar a fragmentação do trabalho pedagógico:

[...] se não fundamentada nas categorias de uma educação emancipatória que tem a finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho, podemos simplesmente corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento teórico e de compromisso político com a transformação, [...] (KUENZER, 2002, p.54-55)

A constituição desse profissional, o pedagogo, deu-se a partir da superação das funções dos especialistas da educação que, no modelo de produção Toyotista e na política neoliberal, já não faziam mais sentido, principalmente o de orientador vocacional, uma das funções desempenhadas pelos orientadores educacionais, pois, diferente do que acontecia no taylorismo/fordismo, o trabalhador não desempenharia a mesma função por um período muito

longo de sua vida. Kuenzer (2002) afirma que a unitariedade que estava pautando as discussões sobre os cursos de formação do pedagogo pode perder com o Art.64 da Lei n. 9.394/1996:

Art. 64. A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo, nesta formação, a base comum nacional.

Segundo Kuenzer, esse artigo traz de volta a figura do especialista.

Ao fazê-lo, a legislação peca duplamente por anacronismo: não responde mais ao taylorismo/fordismo em sua nova proposta de formação de professores, ao preconizar a unidade entre teoria e prática como eixo condutor da formação, e tampouco ao toyotismo, que determina a superação de uma especialização desvinculada do caráter de totalidade do trabalho pedagógico. (2002, p. 65)

O profissional especialista presente nessa legislação já não atende às novas formas de relações estabelecidas entre a escola e a sociedade; desse modo, é necessário rever não só a formação desses profissionais, mas as legislações que a regulamentam.

Kuenzer (2002) defende uma formação ampla do pedagogo, na qual os conteúdos que fazem parte do currículo destinado à especialização desses profissionais sejam contemplados ao longo do curso, possibilitando um caráter de unidade para a formação do pedagogo. Segundo Saviani (2008, p. 33), a “administração, orientação, supervisão etc. seriam tarefas educativas que integram a lista de atribuições de um mesmo profissional: o educador”.

Além das mudanças no modo de produção do final do século XX, a política neoliberal, os avanços das teorias de ensino também contribuíram para a criação de um novo profissional no contexto escolar.

1.3 Um novo ator no contexto escolar

Nos anos 1980 observamos, a partir da análise realizada no item anterior, a constituição de um novo profissional no ambiente escolar, na tentativa de superar o trabalho fragmentado realizado na escola pelos especialistas que ali exerciam suas funções. Esse profissional, agora denominado coordenador pedagógico, deverá trabalhar com os alunos,

pais, professores e direção escolar, buscando, no trabalho coletivo, meios de integrar todos esses agentes com o objetivo de dar maior sentido e qualidade à prática educativa.

De acordo com Domingues (2009), o coordenador pedagógico nem sempre realizou essas funções. No início também exerceu funções fiscalizadoras e burocráticas exigidas no momento histórico de sua criação, porém, foi recriado a partir das novas demandas do século XXI. Segundo a autora,

A fluidez deste tempo traz novas exigências, novos modos de ser, novas demandas e outras perspectivas de acompanhamento do trabalho pedagógico na escola, está empregnada de conhecimento e história, que vai ‘recharacterizando’ o coordenador pedagógico e propiciando que ele se estabeleça como um profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação contínua do docente na escola. (DOMINGUES, 2009, p. 62, grifo do autor)

Esse profissional trabalhará como colaborador do professor, dando apoio e suporte ao seu trabalho realizado em sala de aula, tendo sempre como referência o que ocorre dentro dela. Daí a importância do trabalho com os alunos, pois, ao orientar um professor, o coordenador pedagógico deverá ter conhecimento do grupo de alunos em questão. Seria, então, superada a visão que se tinha dos supervisores e orientadores, de que eram os que “controlavam” ou “fiscalizavam” a ação pedagógica do professor. Segundo Vasconcellos,

Seria muito positivo que os professores pudessem sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua prática e não como elemento de controle e fiscalização. A equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de controle formal e burocrático (VASCONCELLOS, 2008, p. 151).

Parte da tarefa desenvolvida pelo coordenador é coordenar o trabalho realizado na escola de forma que ele não se torne individual, alienado e desarticulado com a realidade e as necessidades dos professores e alunos, superando a fragmentação do trabalho, a justaposição de funções e a ação desprovida de intencionalidade. Contribui também para a socialização do conhecimento elaborado historicamente e para a formação de professores e alunos críticos, capazes de transformar a realidade social da qual fazem parte.

Keunzer (2002) aponta que o discurso da superação da fragmentação pode ser apenas a ampliação de funções desse profissional, que passa a exercer as atribuições anteriormente realizadas por dois profissionais. Para que haja mudanças reais nessa nova organização, é necessário investir na formação desse profissional, de modo a possibilitar tal superação.

Formação esta que ajudará no domínio de algumas de suas funções, pois, de acordo com Pinto, o coordenador pedagógico deve:

ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que acontece formalmente na sala de aula, mas do mesmo modo deve ter domínio dos demais procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda a escola e que estão direta ou indiretamente relacionadas com as práticas educativas da sala de aula. (PINTO, 2011, p. 77).

Para isso faz-se necessário uma formação que garanta a esse profissional condições de pesquisar e buscar novos meios de organizar o trabalho pedagógico, libertando-se de conceitos e métodos antigos que não mais dão conta do que vem sendo posto, que tenha habilidade para utilizar os diversos recursos para a configuração de uma nova prática.

Vasconcellos (2008, p. 85) afirma que “a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla (envolve questões de currículo, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didático etc.)”, o que não significa que ele deve saber de tudo, mas ter um conhecimento geral e disposição para buscar novos conhecimentos que auxiliem o professor em sua prática pedagógica, cuidando, assim, de sua formação continuada.

Christov (2009, p. 9) afirma que “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”, assim, a coordenação pedagógica está cada vez mais associada à formação do docente na escola e, para tanto, faz-se necessário pensar em sua própria também.

É por meio de sua ação mediadora, planejada, que o coordenador contribuirá com a formação dos professores, com a ação destes em sala de aula e com a elaboração e desenvolvimento de um bom plano de ensino e aprendizagem, pois ele tem diversos meios e recursos para a realização desse trabalho; dentre outros, podemos citar reuniões, formação continuada em serviço, intervenção no planejamento, análise de atividades, trabalhos e discussões em grupos.

Vasconcellos (2008) ressalta seu papel mediador ao colocar a sua importância junto ao professor na reflexão e construção de novos caminhos para a prática pedagógica realizada em sala de aula. Segundo o autor, “o coordenador, ao mesmo tempo que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo”. (2008, p.89).

Nesses momentos o coordenador terá condições de fazer de sua prática ocasiões de reflexão e pesquisa, problematizando o cotidiano escolar junto com os professores, transformando não só as práticas realizadas na escola, mas também a própria escola e a si mesmo. De acordo com Vasconcellos, essa função ainda está se consolidando, e tais ações contribuíram para esse processo de construção,

O coordenador vai se formando à medida que participa da reflexão sobre a prática, busca cursos de aperfeiçoamento, troca experiências, sendo que pode aprender o saber específico de cada disciplina nas relações que estabelece com os professores, da mesma forma que pode também dar sua contribuição na formação dos professores. (2008, p.116).

A figura de agente controlador e fiscalizador do trabalho pedagógico pode ser alterada a partir dessas práticas de colaboração e respeito ao trabalho do professor, tendo como concepção uma educação democrática construída com a colaboração de todos. Pois, de acordo com Placco e Souza (2010, p. 36),

Um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser a educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o auto-respeito, a autonomia.

Relembremos que o coordenador atua com o professor, com o aluno e com a família, buscando integrar essas três esferas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma integrada; organização que favorecerá a superação da fragmentação do trabalho pedagógico. Reside aqui a maior mudança com a organização da função do coordenador pedagógico nas escolas, pois, até então, esses sujeitos (professores, alunos e pais) recebiam atendimento de profissionais diferentes: supervisores escolares e orientadores educacionais.

Os questionamentos, as dúvidas, as tentativas, erros e acertos são importantes para a construção desse novo profissional que, sem dúvidas, contribuirá com o professor na busca por respostas e soluções para as situações por eles enfrentadas no dia-a-dia da escola.

1.4 A coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS

A constituição da função do coordenador pedagógico deu-se de maneira diferente em diversas localidades do país. No município de Campo Grande-MS, na rede municipal de ensino, essa função iniciou-se de forma isolada em algumas escolas, sendo as duas escolas de tempo integral, inauguradas no ano de 2009, as primeiras a terem-no em seu quadro de funcionários. A organização da coordenação vem para atender a uma nova proposta de educação que se implantou nessas escolas, não só dos tempos de aprendizagem, mas também da equipe gestora.

Essa nova função surge em toda a rede de ensino com a publicação do Decreto Municipal n.11.716, de 05 de janeiro de 2012, e muda a organização no interior da escola, até então estruturada com o supervisor escolar e o orientador educacional. A partir daquele ano temos um terceiro elemento compondo a equipe pedagógica da escola: o coordenador pedagógico.

O Decreto n. 11.716/2012 dispõe sobre a realização de processo de seleção interna feito pela secretaria de educação abrangendo professores e especialistas em educação (supervisor escolar e orientador educacional), inscritos de forma voluntária.

A implementação da coordenação pedagógica nas escolas municipais de Campo Grande se deu de forma diferente da ocorrida nas escolas da rede estaduais de ensino de Mato Grosso do Sul, inclusive as pertencentes ao município de Campo Grande.

Nas escolas estaduais, a coordenação foi instituída por meio do Decreto n. 5868/1991, que normatizou a designação de todos os especialistas da educação para a função de coordenador pedagógico, sem seleção ou opção por permanecer no cargo.

O Decreto Municipal n. 11.716/2012 traz como critérios para participar da seleção: ser ocupante de cargo efetivo; ter concluído o estágio probatório até a data de seleção e sua estabilidade publicada até a data de designação; possuir, no mínimo, três anos de experiência em docência ou em supervisão ou orientação; possuir ou estar cursando especialização em coordenação pedagógica e/ou ter curso que o qualifique (esse item só para os professores); ter atuado nos últimos doze meses em efetivo exercício de suas funções; não ter sofrido nenhuma penalidade administrativa nos últimos cinco anos; e ter domínio das tecnologias. (CAMPO GRANDE, 2012)

O Decreto n. 11.716/2012 traz em seu Art. 5º as atribuições a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, que envolvem o trabalho com o professor, o aluno, a direção da escola, os pais e a Secretaria de Educação a qual pertence.

Tais atribuições aumentaram significativamente, passando de um total de 15 em 2012 para 37 em 2016. Incluem desde acompanhar a assiduidade dos alunos, prestar orientação aos pais e reunir-se com a direção escolar até elaborar planos de ação e formar seus professores.

a) participar da elaboração, implementação e revisão do projeto político pedagógico e do calendário escolar da unidade escolar; b) promover a compatibilização entre o currículo escolar, PDE e projeto político pedagógico, com vistas à qualificação do processo de ensino e de aprendizagem; c) elaborar o plano de ação, considerando a realidade da unidade escolar; d) acompanhar o desempenho do corpo docente e discente no processo de ensino e de aprendizagem, em articulação com a direção escolar; e) organizar registros com dados e informações dos alunos e as intervenções realizadas; f) organizar registros com as informações dos professores, intervenções pedagógicas realizadas e os resultados do desempenho dos alunos; g) promover o processo de integração entre professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, com vistas à harmonia na execução das ações propostas para a qualidade de ensino; h) coordenar o conselho de classe, com o objetivo de obter dados e proceder à sistematização das discussões com embasamento teórico para análise de grupo, com soluções para o avanço do processo de ensino e de aprendizagem; i) coordenar e acompanhar atividades em torno das temáticas em educação e cidadania, educação e trabalho, educação e saúde, educação e família, ética e demais temas transversais; j) coordenar estudos para definição de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma a possibilitar o atendimento diferenciado; k) orientar os alunos nas questões pedagógicas, especialmente quando os problemas de relacionamento interferirem no processo de ensino e de aprendizagem; l) acompanhar a assiduidade dos alunos, em parceria com os pais e/ou responsáveis legais; m) observar os alunos para identificar-lhes as necessidades e carências de ordens social, psicológica, material ou de saúde, que interfiram na aprendizagem, e encaminhá-los a setores especializados de atendimento, quando esgotados os recursos da equipe pedagógica; n) manter permanente contato com os pais e/ou responsáveis legais, informá-los e orientá-los acerca do desenvolvimento do aluno, obter informações de interesse para o processo educativo e formalizar os devidos registros; o) acompanhar e subsidiar o processo de planejar e executar as atividades curriculares, em consonância ao projeto político pedagógico da unidade escolar; p) analisar, com os professores, as ementas curriculares dos alunos, a fim de lhes definir as adaptações necessárias e a classificação; q) promover formação continuada aos professores, com vistas à qualificação do processo de aprendizagem; r) avaliar continuamente o desempenho do processo de ensino e de aprendizagem para o diagnóstico das necessidades dos alunos, tendo em vista o replanejamento e programa de recuperação paralela; s) promover discussão e reflexão com os professores a respeito dos instrumentos de avaliação, formas, critérios e conteúdos adotados, sempre numa perspectiva de processo avaliativo, durante todo o ano letivo e com base na análise de resultados; t) compor a comissão para avaliar os candidatos ao avanço escolar e classificação; u) participar do conselho de professores; v) orientar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino, de aula e suas respectivas aplicabilidades; w) participar das decisões sobre transgressões disciplinares dos alunos; x) criar mecanismos efetivos de combate à evasão e à repetência; y) planejar ações pedagógicas a partir de indicadores educacionais, como frequência, evasão, repetência e avaliação externa; z) acompanhar o processo de identificação, encaminhamento, atendimento e avaliação quanto aos avanços e dificuldades dos alunos, em especial daqueles com deficiência; aa) acompanhar e assessorar os estagiários na unidade escolar, quando houver; bb) participar de todos

os eventos realizados pela unidade escolar; cc) conhecer e respeitar a legislação vigente nos níveis federal, estadual e municipal; dd) participar dos programas de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação; ee) zelar pela economia e conservação do material que se encontra sob sua responsabilidade; ff) desempenhar, com competência, pontualidade, assiduidade, responsabilidade, zelo, discrição e ética as funções que lhe são atribuídas; gg) manter espírito de cooperação e solidariedade com a comunidade escolar; hh) tratar com civilidade e respeito os servidores da unidade escolar e os usuários dos serviços educacionais; ii) comunicar a autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na sua área de exercício ou as autoridades superiores, caso não seja considerada a comunicação; jj) cumprir o que for designado pelo diretor escolar e/ou diretor adjunto, no limite das atribuições que lhe forem conferidas; kk) conhecer e cumprir os termos do regimento da unidade escolar. (CAMPO GRANDE, 2016, p 9)

Além das elencadas, o coordenador deverá, segundo o edital, observar as atribuições previstas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola na qual for lotado. O grande número de atribuições é uma das dificuldades enfrentadas por esses profissionais; segundo Placco, Souza e Almeida, (2012, p. 766), “as dificuldades enfrentadas por esse profissional envolvem, assim, a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica”.

Aqui podemos perceber a preocupação apontada por Kuenzer (2002), segundo a qual a superação da fragmentação poderiam ser apenas um motivo para a ampliação de suas funções, sem dar, ao mesmo, condições de realizá-las.

Dentre as atribuições, a que ganha destaque, inclusive pela própria Secretaria de Educação do Município, é a de serem responsáveis pela formação de seus professores, assim como descrito no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2008, p.44): “a equipe técnica pedagógica da escola é vista como a grande responsável pela organização, promoção e execução dos eventos de formação continuada, no trabalho dos profissionais da educação na escola”.

Porém, para a realização dessas atribuições, o coordenador deve ter uma equipe que o acompanhe e dê subsídio ao seu trabalho inclusive no tocante à sua formação continuada, a qual será capaz de oferecer situações de reflexão e construção de conhecimentos que favoreçam a realização de suas atividades. O trabalho de “acompanhamento, assessoramento, coordenação e viabilização das atividades docentes e discentes no interior das escolas deve ser desenvolvido por profissionais com sólida formação pedagógica que supere as experiências cristalizadas pelo cotidiano escolar” (PINTO, 2011, p.24). Para a construção desse perfil de coordenador pedagógico, sua formação é fundamental.

O acompanhamento dos alunos também é uma das principais atribuições do coordenador e deverá ser realizado de forma a “[...] contemplar as áreas de atuação tradicionalmente desenvolvidas pela orientação educacional: a orientação profissional, a orientação de estudo, a orientação sexual, dentre outros assuntos demandados pela comunidade escolar”. (PINTO, 2011, p. 157).

A constituição do quadro de coordenadores no município ocorreu ao longo dos anos de 2012 a 2016, pois, nesse período, foram realizados cinco processos de seleção interna. Na Tabela 2 apresentamos a quantidade de profissionais designados para assumir a função em cada uma das seleções. Esse número é aproximado, pois, além da nomeação nessas datas, ocorreram outras individuais e em dias isolados. A quantidade de coordenadores por escola é definida pelo número de aluno: aproximadamente 350 alunos por coordenador pedagógico.

Tabela 2 - Designações dos coordenadores pedagógicos do município de Campo Grande-MS, entre março de 2012 e maio de 2016.

Editais de Seleção e data da publicação	Data da publicação do edital da designação ao cargo	Números de coordenadores designados
Edital n.01 - 27 de jan. de 2012	06 de mar. de 2012	101
Edital n.05 - 09 de mar. de 2012	20 de abr. de 2012	52
	26 de abr. de 2012	05
Edital n.09 - 12 de jun. de 2012	09 de ago. de 2012	10
Edital n.11 - 26 de nov. de 2014	10 de mar. de 2015	40
Edital n. 09 - 15 de mar. de 2016	24 de maio de 2016	02

Fonte: Tabela elaborada pela autora para esta pesquisa a partir de dados do Diogrande (Diário Oficial do Município de Campo Grande).

Como é possível observar na Tabela 2, foram designados para a função, no mínimo, 210 profissionais até a data de 24 de maio de 2016. De acordo com a técnica do Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola, NUGEPE, alguns coordenadores eram orientadores ou supervisores concursados; alguns destes retornaram ao cargo ou foram convidados a assumir a direção de unidades escolares; poucos retornaram à sala de aula. O Núcleo não soube determinar o número exato desses profissionais, mas justificou assim a necessidade da realização de tantos processos seletivos em um curto período de tempo.

A Tabela 3 traz o cargo de origem dos 210 profissionais identificados na Tabela 2, através dos dados foram obtidos nos editais de designação publicados entre março de 2012 e maio de 2016.

Tabela 3 - Cargo de origem dos profissionais que assumiram a função de coordenador pedagógico no município de Campo Grande-MS, entre 2012 e 2016.

Cargo de origem	Números de coordenadores
Professora da educação infantil	26
Professora do ensino fundamental – anos iniciais	108
Professor do ensino fundamental – anos finais	57
Especialistas em educação	19

Fonte: Tabela elaborada pela autora para esta pesquisa a partir de dados do Diogrande (Diário Oficial do Município de Campo Grande).

É possível perceber que há profissionais com formação e experiências diferentes atuando hoje na coordenação pedagógica da Rede Municipal de Campo Grande-MS.

Segundo informações obtidas em entrevista com a técnica do NUGEPE, a Secretária de Educação do Município, Semed, conta hoje com 153 coordenadores pedagógicos atuando nas escolas; neste número não estão incluídos os profissionais dos Centros de Educação Infantil, os Ceinfs, pois o núcleo não atende esse público.

Além dos coordenadores, compõem a equipe pedagógica das escolas do município os 118 supervisores escolares e 78 orientadores educacionais, lembrando que cada um desses atores exerce funções diferentes de acordo com o cargo ou a função em que atuam. Hoje na rede existem os cargos de supervisor e orientador, regulamentados e fazendo parte do quadro de funcionários do município. A coordenação pedagógica foi instituída por decreto, não se configurando como um cargo previsto no quadro de funcionários da rede municipal; puderam exercer essa função professores, supervisores e orientadores que, de forma voluntária, passaram pelo processo de seleção interna realizado pela Semed.

A Rede Municipal de Ensino não realiza concurso público para especialistas da educação desde o ano de 2007 e, segundo a técnica do NUGEPE, tampouco haverá concurso, pois a Semed tem intenção de manter os coordenadores pedagógicos e, para estes, não pode ainda haver concurso público devido à falta de legislação que regulamente a criação do cargo.

Existe na rede municipal uma “disputa” por espaço na equipe pedagógica da escola por esses profissionais, já que a equipe pedagógica está constituída por coordenadores,

supervisores e orientadores. Existem equipes que estão organizadas por: coordenadores apenas; coordenadores e supervisores; coordenadores e orientadores; coordenadores, supervisores e orientadores; e supervisores e orientadores. Não há uma legislação que regule essa organização. Essa disputa fica evidenciada na fala da técnica do NUGEPE:

Quando chegou à escola o coordenador pedagógico e não tinha supervisor e orientador foi tranquilo, por que ele realizou e organizou o trabalho do jeito dele, com aval do diretor, com base no que ele conhecia e com base no que ele foi orientado, agora nas escolas que tinha o orientador e o supervisor, já ficou mais difícil, ele foi um elemento estranho. Como eles chegaram cheio de gás, teve-se a ideia que estavam competindo com os profissionais que já estavam lá, é a mesma questão do professor, chega novo na escola, está querendo se aparecer, se não “uai, não escolheram o coordenador para dar conta?” Então é complicado para o coordenador. (TÉCNICA DO NUGEPE)

Apesar da técnica estar ciente dessa situação de “disputa”, não se verificou nenhuma ação voltada para intervir nesse caso, seja realizada na escola seja em formações desenvolvidas pelo Núcleo. Fica subentendido que ou esses profissionais resolveram essa “disputa” sozinhos no interior das escolas, ou essa situação ainda persiste. Durante a pesquisa não foi possível verificar como está a relação entre os profissionais que compõem a equipe pedagógica.

No regimento escolar das quatro escolas pesquisadas é possível perceber as atribuições de cada um desses profissionais, sendo que o trabalho realizado por eles deve acontecer de forma articulada, critério previsto no próprio documento. As atribuições do coordenador pedagógico nos regimentos analisados não mudam; a diferença de um documento para outro está nos sujeitos que eles contemplam, pois são elaborados de acordo com seu quadro de funcionários.

É possível afirmar que a rede municipal de ensino de Campo Grande-MS não conseguiu estabelecer uma única tendência pedagógica na organização do trabalho realizado no interior da escola, já que existem os orientadores e supervisores representantes de uma tendência mais fragmentada do trabalho pedagógico, e os coordenadores que atuam de forma a possibilitar a superação dessa fragmentação.

As escolas são organizadas segundo determinada concepção que, normalmente, é instituída por meio de legislação, embora contenha também, às vezes formas contraditórias, elementos implícitos derivados de concepções que penetraram no cotidiano das escolas, constituindo aquilo que poderíamos chamar de ‘senso comum educacional’. (SAVIANI, 2008b, p. 117)

Para alterar a organização escolar guiando-se por uma nova teoria, não basta difundir-la a toda a comunidade escolar, fazer estudos ou reuniões para apresentá-la. É necessário, também, levar em conta a organização da própria prática, a materialidade de suas ações, a forma como o trabalho pedagógico será realizado no contexto escolar. (SAVIANI, 2008b)

Se a proposta de educação se volta para a formação prevista na LDB n. 9394/1996 em seu Art. 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, n.p.), é preciso que as ações materializadas no contexto escolar reflitam essa proposta. Nesse momento a formação dos profissionais podem contribuir para a consolidação dessas ações desde que sejam realizadas sobre as mesmas bases, citadas na LDB.

Esses coordenadores pedagógicos são iniciantes na função, o que exige uma atenção voltada ao seu acompanhamento e formação. Tal preocupação com a formação já existe em relação à formação do professor iniciante, e é encontrada em vários estudos da área, cuidado este que deve ser direcionado ao coordenador também, o que não vem acontecendo, segundo Domingues: “Há um silêncio no meio acadêmico sobre esta questão, talvez porque a expansão da ação do coordenador pedagógico, na forma como está configurada na atualidade, tenha acontecido no final da década de 1980, e a partir daí vem se re-configurando” (DOMINGUES, 2009, p.99).

Assim, a realização de programas de formações continuadas para esses profissionais é de grande relevância, pois auxilia na construção de sua identidade como profissional, com trocas de experiências e reflexões sobre sua prática.

A maioria dos coordenadores no município de Campo Grande são professores, pois, a partir do quarto processo de seleção (em 2014), eles passam a ser os únicos sujeitos a participarem das seleções, previsto em edital. Os supervisores e orientadores deixaram de participar desses processos de seleção. Segundo a técnica do NUGEPE, a secretaria entendeu que esses profissionais poderiam assumir a função sem passar por um processo seletivo desde que se identificassem com a função e que a organização da escola a contemplasse. Outros motivos dessa desistência podem ser o aumento das atribuições quando se assume a coordenação pedagógica, a não adaptação a uma nova organização do trabalho, a falta de acompanhamento e formação específica para realizar a função.

Cada um dos editais de seleção traz algumas especificidades; o último, por exemplo, no ano de 2016, trouxe como requisito que os candidatos fossem efetivos 40 horas semanais,

o que não atraiu muitos candidatos. Foi possível verificar nos editais que apenas quatro candidatos foram aprovados e, dentre estes, apenas dois foram designados. Os outros dois, de acordo com a técnica do NUGEPE, desistiram da designação.

Com o desinteresse pela função da coordenação pedagógica demonstrado na última seleção, fica a preocupação sobre quais seriam os profissionais que passariam a exercer essa função ou como seria organizado o trabalho desenvolvido por eles. O desinteresse vem se apresentando em todas as seleções: na primeira, foram oferecidas 183 vagas e foram aprovados 101 profissionais; na segunda, foram oferecidas 102 vagas e foram aprovados 89 profissionais; nos editais seguintes não se especificou o número de vagas, pois se tratava de uma seleção para compor o quadro de reserva. Nessas últimas seleções (3, 4 e 5), foram aprovados, respectivamente, 19, 49 e 4 profissionais, lembrando que apenas na última seleção foi exigido que tivessem 40 horas semanais.

A diminuição da procura dos professores concursados para essa função se dá devido às inúmeras atribuições que ele passa a assumir, inclusive fora do seu horário de trabalho, sem ter o reconhecimento necessário, seja financeiro ou com melhores condições de trabalho. O professor passa a ver a docência como uma atividade que ele desenvolverá com mais apoio e qualidade, principalmente após a ampliação das horas de planejamento, que aumentaram de quatro para sete horas semanais.

Com essa diminuição da procura por parte dos professores e com a inexistência de concursos público específico, inclusive dos cargos de supervisão e orientação, quem poderá vir a ocupar essas vagas serão aqueles que compõem o chamado apoio pedagógico. Trata-se de professores contratados em sua maioria com 40 horas semanais, muitas vezes sem formação específica para exercer a função de coordenador pedagógico. Segundo a técnica do NUGEPE, existe na Rede em torno de 75 profissionais de apoio pedagógico atuando como coordenadores, supervisores ou orientadores, de acordo com a organização e necessidade da escola. Por não fazerem parte do quadro de funcionários efetivos da Secretaria, são considerados funcionários temporários, que estão ali até a chegada de um coordenador ou de um especialista, o que, por sua vez, pode dificultar a criação e implantação de políticas de formação para esse segmento, e tornar precário o trabalho realizado na escola. Precarização não do trabalho realizado por esses profissionais, mas das condições de trabalho à quais eles passam a se submeter para manter seu contrato.

Ao escolher como coordenador o profissional concursado e, principalmente, o professor concursado, que já tem a experiência em sala de aula, conhecendo a realidade e as

dificuldades enfrentadas por professores e alunos, busca-se neste um agente capaz de contribuir na luta contra tudo o que desvaloriza a escola e o trabalho do professor, principalmente a fragmentação e a precarização do trabalho escolar. Porém, é necessário pensar nas condições de trabalho e, principalmente, na formação continuada desse profissional.

1.5 A importância da formação continuada para o profissional da educação

A mudança no mundo do trabalho, segundo Ferreira (2003, p. 21), com a “transição do fordismo ao toyotismo e a dinamização do mercado mundial, amplamente favorecidas pelas tecnologias eletrônicas”, trouxe mudanças também no mundo da educação, que teve de buscar novos meios para atender às necessidades e às competências exigidas com os avanços da ciência e da tecnologia, pois o mercado passa a exigir um novo profissional, que tenha condições de realizar diversas tarefas mediadas pelo conhecimento e domínio de capacidades superiores.

Assim a relação entre educação e trabalho, mediada no toytorismo/fordismo por modos de fazer, ou em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina e acuidade visual, passa a ser medida pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdo e de habilidades cognitivas superiores. (FERREIRA, 2002, p. 21-22)

A formação continuada passa a ser uma necessidade para atuação de qualquer área profissional, em especial do profissional da educação, sendo um direito que precisa ser conquistado e respeitado, pois, de acordo com Ferreira (2003, p. 19),

A ‘formação continuada’ é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no ‘mercado’ da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. (grifo do autor)

Assim, surge a necessidade de capacitar-se, de formar-se para atender às novas exigências do mercado de trabalho, e essa onda de formações e capacitações chegou também aos profissionais da educação, os quais buscam na formação continuada os requisitos para

atender às necessidades dessa nova organização da sociedade. Segundo Gatti (2008, p. 58), a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação também tem base histórica:

[...] em condições emergenciais na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos ao sistema pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Bittencourt (2003) descreve, ainda, como fatores que trouxeram a necessidade de uma formação continuada a formação inicial precária desses professores e a extensa jornada de trabalho para completar uma carga horária que lhe dê um salário minimamente decente.

Essa formação tem como objetivos rever suas metodologias e propor novas, assim como propor discussões teóricas atuais, relacionando-as com seu cotidiano escolar, com a intenção de trazer mudanças à prática pedagógica dos profissionais. Porém, segundo Moreira (2002, p. 53), as práticas de formação continuada ainda são realizadas

[...] como meios de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em evento de curta duração (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, voltadas para a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação contínua.[...] são verdadeiros *pacotes comerciais*, idealizados por *improvisados formadores* que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*. (grifo do autor).

Sobre essas formações continuadas, Barreto (2015, p. 695) nos relata que “a maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes”. Essas ações não cumprem a meta de transformação da prática pedagógica, pois não há tempo suficiente para se consolidar ou refletir sobre determinado tema. Para uma mudança na prática dos profissionais da educação, deve-se investir em programas de formação continuada de longa duração, nos quais se possa ter tempo para consolidar tais mudanças.

Entende-se aqui, como formação continuada, programas de formação estruturados e oferecidos após a graduação, em especial de formação em serviço, que permitam rever

conhecimentos, adquirir novos, refletir sobre suas práticas e promover discussões com seus pares, ou seja, assim como afirma Gatti (2008, p. 57), “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”.

Porém, a formação continuada também pode anteceder a formação inicial; segundo Romanowski e Martins (2010, p.288), “a formação continuada efetiva-se de longa data no Brasil, pois o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência”. Ainda de acordo com as autoras, neste momento a formação continuada é realizada para suprir a falta da formação inicial ou para complementar uma formação ineficiente. O conceito vai se alterar com as mudanças ocorridas nas políticas educacionais e continua a se transformar até o momento atual, onde passa a ser vista como um momento necessário de reflexão e interação.

De acordo com Moreira (2002, p.54), “a formação continuada é uma necessidade intrínseca à atuação do professor e, por isso, um direito que precisa ser respeitado (re)conquistado e ampliado diariamente”. Estendemos essa necessidade também à formação continuada do coordenador pedagógico, pois, segundo Placco, Souza e Almeida, (2012, p. 758), para a melhoria da qualidade da educação básica, será “[...] necessário voltar a atenção para profissionais específicos dentro da escola que não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico”.

Assim, a qualidade da educação do nosso país passa pela qualidade da formação inicial e continuada de seus profissionais. Placco, Souza e Almeida, (2012, p. 758) afirmam que “o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador”. Investimentos estes não só em curto prazo, mas também a médio e longo prazos, com a criação de metas nos planos que orientam a política educacional de nosso país, assim como a articulação com as universidades para a consolidação de formações vinculadas à pesquisa.

A formação do coordenador deve se constituir “fundamentalmente do conhecimento produzido no campo da Pedagogia, iniciam-se na esfera da docência e vão se ampliando cada vez mais, extrapolando-a, incorporando as demais práticas educativas escolares e não escolares e articulando-as entre si” (PINTO, 2011, p. 77). A ampliação de seu conhecimento é fundamental, pois, na qualidade de coordenador, deverá conhecer e entender temas que não

era dele cobrado como professor, supervisor ou orientador, já que essa nova função tem suas especificidades.

De acordo com André e Vieira (2007), o coordenador pedagógico mobiliza diversos saberes em sua prática diária, saberes estes que têm suas origens em diversas fontes e que podem ser combinados e utilizados de acordo com cada situação. Ao descrever e analisar o dia de uma coordenadora, as autoras nos relatam o uso que ela faz de vários saberes:

[...] Recorre a saberes gerenciais ao tentar resolver o problema da substituição do professor, mas também aciona seus saberes profissionais, éticos, políticos ao decidir que os alunos não podem ficar sem aula. Mobiliza saberes relacionais ao interagir com o pai e com os alunos, mas também refere-se a seus conhecimentos profissionais ao preparar um texto para a atividade de formação dos docentes. Ao mesmo tempo, não deixa de aproveitar o momento de contato como os alunos para avaliar as atividades do trimestre, o que nos leva a identificar a mobilização de saberes curriculares, técnico-profissionais, afetivos, experienciais. [...] (ANDRÉ, VIEIRA, 2007, p. 18).

Placco, Souza e Almeida questionam a organização dessa formação e a importância de organizá-la levando em consideração as particularidades que o trabalho realizado pela coordenação pedagógica tem:

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos e considerassem suas camadas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária? (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 769)

É importante ter clareza de sua função dentro da escola, não se prendendo a questões que não são de sua inteira responsabilidade e, principalmente, a ações burocráticas que pouco ou nada contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, pois se prendem a estas por não terem clareza de suas funções e isso acontece muitas vezes por falta de formação adequada, assim como afirmam Placco, Souza e Almeida, (2012, p. 769):

Problemas e lacunas da formação inicial se repetem na formação continuada e mantêm obstáculo à atuação adequada dos coordenadores pedagógicos, como: provisoriedade, indefinição, desvio de função, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões (conflito de poder).

Assim, é necessário conceber uma formação que leve em consideração sua prática desenvolvida no dia a dia dentro da escola e as dificuldades por ele enfrentada, porém o tome como ponto de partida para as reflexões e discussões, buscando outros meios de contribuir para a realização de seu trabalho.

A formação continuada do coordenador deve prever e favorecer discussões a partir de suas práticas, tendo como referência o seu local de trabalho; a troca de experiência entre os colegas é muito valorizada por ele, porém devem-se buscar teorias que sustentem essas práticas, assim como afirma Placco, Souza e Almeida, (2012, p. 770):

A dimensão da prática é também a que os coordenadores pedagógicos mais valorizam em relação à própria formação, o que destaca a importância da sua experiência na execução da função. Consideramos que há o risco de, na valorização excessiva da prática, seja desvalorizada ou menos destacada a importância de teoria que embasa consistentemente, pois o que garante o empoderamento do coordenador pedagógico é ele saber do que está falando.

Será o empoderamento da teoria que trará mudanças na prática pedagógica do coordenador; caso contrário, esses programas de formação não farão nenhuma mudança significativa, assim como afirma Kuenzer (2002, p. 70): “é comum ouvir observações relativas ao grande número de cursos, reciclagens e treinamentos que têm sido realizados para pedagogos e professores nas últimas décadas, sem que se tenham verificado mudanças significativas na práxis pedagógica”.

Assim, o que lhes dará condições de realizar com qualidade suas atribuições será não só sua experiência como educador, mas seus estudos, leituras e reflexões. Segundo Ghedin (2002), a experiência é importante quando possibilita um salto para além da prática, buscando fundamentações teóricas que as subsidiem, ressaltando a importância de uma formação continuada de qualidade para esses profissionais.

É necessário, que essa formação dê condições para que o coordenador contribua com a formação dos professores que ele coordena, não apenas no acompanhamento em curso ou sugestões de leitura, mas como articulador e executor de momentos de pesquisa, discussões e busca por novos caminhos diante dos desafios encontrados no dia a dia, uma formação contínua e sistematizada. Pois, ao descrever algumas das contribuições da coordenação, Vasconcellos (2008, p. 151) destaca que essa equipe “tem um campo de atuação da maior importância: ajudar os docentes a repensarem suas propostas, reverem as rotinas, romperem

com o formalismo (enciclopedismo, informações descontadas, classificações, metalinguagem) dos conteúdos preestabelecidos”.

É nessa perspectiva que se coloca a importância da formação continuada desses profissionais, os quais, conhecendo a importância de seu trabalho, poderão atuar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, escolhendo junto com seus professores o melhor caminho para desenvolver com os alunos as melhores situações para a aquisição do conhecimento. O estabelecimento de parcerias e trocas de experiências entre professores e coordenadores podem contribuir para criar um ambiente mais produtivo, que favoreça a aprendizagem do aluno (ORSOLON, 2007).

O local mais propício para a realização da formação continuada é a escola na qual trabalham, pois, de acordo com Kuenzer (2002, p. 71),

[...] é possível superar a fragmentação na formação continuada, desde que passe a ocorrer na escola, articulando pedagogos, professores e técnicos, tomando como eixo o projeto político-pedagógico como totalidade, a partir do qual vão se definir dimensões disciplinares e transdisciplinares que poderão justificar abordagens por área ou tema, mas tendo sempre a escola e o trabalho pedagógico escolar como totalidade que define e ao mesmo tempo articula as partes.

Dessa maneira, o grupo de funcionários desenvolve sua identidade como profissionais da escola, seu trabalho passa a se articular com o trabalho realizado por todos, e a formação continuada passa a ter sentido para os que dela fazem parte, estabelecendo relações de compromisso e cumplicidade com os problemas enfrentados no ambiente escolar. Moreira (2002, p. 51), ao tratar da formação continuada dos professores, também considera

[...]a escola como o *locus* privilegiado para a sua formação, enquanto um espaço social de aprendizado contínuo e permanente, capaz de oferecer novas reflexões sobre a ação pedagógica, em que os *saberes da experiência* sejam “confrontados” com os saberes academicamente produzidos, para que sejam legitimados pelas práticas docentes. (grifo do autor)

Kuenzer (1988) afirma que os saberes não são produzidos na escola, mas nas relações sociais entre os indivíduos em situações reais, ocorridas também na escola, em momentos que os obriguem a desenvolver formas próprias de pensar e fazer. Assim, os momentos de formação na escola podem, por meio da análise e discussão de diversas situações vivenciadas pelos coordenadores, ser oportunidades de real aprendizagem. Segundo Imbernón (2011, p. 85), “não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento

de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”.

O coordenador pedagógico, assim como os professores, terá a oportunidade de refletir sobre sua prática junto ao seu grupo de trabalho quando sua formação é realizada no contexto da instituição na qual trabalha, realizando estudos e pesquisas que contribuam não só para sua formação profissional, mas como profissional de determinada unidade escolar, adquirindo conhecimento sobre sua equipe de trabalho, a comunidade na qual está inserido e sobre o sistema educacional ao qual pertence. De acordo com Canário, a formação centrada na escola promove o desenvolvimento individual e coletivo da organização escolar, “a formação é então encarada como um processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos [...]”. (1995, p. 6)

A formação centrada na escola apresenta a possibilidade de um trabalho que contribuirá para a qualidade do grupo de profissionais que atuam na unidade escolar, pois, além da formação individual, permite um trabalho com o coletivo nos momentos de estudo de situações reais e nas trocas de experiências com seus pares.

1.6 A escola como espaço de formação

Ao destacarmos a formação continuada realizada no contexto escolar, é necessário refletir sobre como a escola está organizada. Segundo Lima (2003), a organização predominante é de caráter burocrático, apesar do autor admitir que existe uma pluralidade de modelos, “[...] os modelos organizacionais de escola são, por natureza, plurais e diversificados, em graus variáveis e mesmo no interior de uma dada escola”, (LIMA, 2003, p. 111). Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 323) também destacam que prevalece uma visão burocrática de organização e a descrevem como:

A direção é centralizada em uma só pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência.

Esses autores também admitem que já existem experiências bem-sucedidas com outros modelos de organização escolar; a gestão participativa é uma delas. O referido modelo de organização e gestão da escola ganhou destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, nos Artigos 14 e 15, os quais deixam claro que tal organização se fará a partir da participação de todos os envolvidos no processo de decisão e organização da escola.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 142), “uma lei, porém, não consegue sozinha e rapidamente descentralizar o ensino e fortalecer o município. Essa é uma tarefa a longo prazo, atrelada às formas políticas no País e às questões de concepção de poder”. A influência do mundo do trabalho se faz presente nessas concepções, que exigem, para a sua mudança, alterações em outras instâncias da sociedade.

A forma burocrática de organização escolar não pode ser vista como natural, mas deve ser analisada a partir do contexto social e político ao qual está vinculado, pois as legislações e regulamentações que estabelecem seu funcionamento e sua organização são frutos da sociedade em que ela está inserida, assim como a ação de seus atores frente a todas as determinações e regras no interior da escola:

A configuração do sistema educativo, o aparelho administrativo e a organização das escolas não podem, por aquela razão, ser naturalizados – eles são o que são, não por não poderem ter sido (ou vir a ser) outra coisa, mas exactamente devido ao facto de terem sido (e de continuarem a ser) construídos socialmente num espaço e num tempo concretos, por actores concretos que produzem e reproduzem. (LIMA, 2003, p. 164)

Segundo Paro (2000, p. 92), “o elemento mais notável dessa burocratização é o acúmulo de trabalho que ela acarreta à direção e à secretaria”, impedindo ou dificultando que a direção escolar se dedique aos assuntos pedagógicos da escola, o que torna o trabalho realizado pela equipe pedagógica, coordenador pedagógico, supervisor escolar e/ou orientador educacional de grande valia, pois serão eles que farão a mediação entre os problemas apresentados na escola.

Assim, a equipe pedagógica faz parte da estrutura organizacional da escola e exerce função importante na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado no interior desta, principalmente no interior da sala de aula, sendo necessário um trabalho de qualidade que possa contribuir para a superação não só da fragmentação do trabalho

pedagógico, mas para o enfrentamento das questões burocráticas que permeiam não só o seu trabalho, mas, muitas vezes, sua formação.

A realização de formações continuadas nesse contexto escolar pode apresentar aspectos burocráticos e tradicionais vivenciado no interior da escola. Imbernón afirma que:

Não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções. Por exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que se aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos. (2011, p. 52)

Assim é necessário conhecer a história da educação para termos condições de refletir sobre esse processo e intervir para sua transformação. Conhecer a história da educação e da escola é reconhecer que ela faz parte da história das lutas de classe e que, muitas vezes, serviu para reforçar a ideologia dominante ou como instrumento de transformação.

Machcovitch (1992) afirma que o pensador italiano Antônio Gramsci apontava a possibilidade da escola como um instrumento de transformação, desde que proporcionasse às classes subalternas conhecimentos de seus deveres e direitos, os quais permitissem se organizar e lutar por uma nova ordem social.

Para que isso seja possível, Gramsci propõe uma escola unitária, ou seja, “[...] única, integrando, assim as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa”. (MANACORDA, 2013, p.174-175).

A divisão entre formação humanística e formação para o trabalho deixa de existir; a escola tem a função de formar com conteúdo “cultural próximos da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela”. (MACHCOVITCH, 1992, p. 57).

A escola passa a ter papel importante na produção de um novo senso comum e na sua difusão entre os cidadãos, que não mais estarão submetidos a crenças de seus ancestrais ou a costumes religiosos, mas que terão condições de buscar a superação da classe dominante.

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de um bitola. [...] Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (GRAMSCI, 1958, apud MACHCOVITCH, 1992, p. 57)

De acordo com Machcovitch (1992), tal escola pensada por Gramsci serve de inspiração e reflexão do movimento educacional vivenciado no Brasil nos anos 1990, com a incorporação das novas formas de produção e gestão do trabalho e do capital trazidas pela crise do capitalismo e com a ideologia neoliberalista. Nesse momento histórico evidenciam-se movimentos que pensam a educação das massas de forma a transformar sua condição de subalternos. Apontamos anteriormente a pedagogia crítico-social dos conteúdos que foi importante para a transformação do sistema de ensino, mesmo que tenha se desenvolvido parcialmente. Sobre tal pedagogia, Libâneo afirma que:

O estudo teórico da Pedagogia no Brasil passa por um reavivamento, principalmente a partir das investigações sobre questões educativas baseadas nas contribuições do materialismo histórico e dialético. Tais estudos convergem para a formulação de uma teoria crítico-social da educação, a partir da crítica política e pedagógica das tendências e correntes da educação brasileira. (1994, p. 63-64).

A escola, nesse panorama, passa a ser instrumento de transformação social ao fazer crítica às condições de dominação e a buscar por meios de superação. Saviani afirma:

[...] nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teorias pedagógicas em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem próprio do materialismo histórico. (2011, p. 422).

Nesse sentido, a concepção pedagógica deve contribuir para desvelar as relações históricas de produção do homem e da sociedade. Homem capaz de, por meio do conhecimento historicamente construído e sistematizado, transformar sua condição social, pois, de acordo com Gramsci (2004), a escola é local de formação dos intelectuais, transpondo a concepção folclórica a que antes eram submetidos.

Assim, a escola ganha destaque na formação de seus profissionais, porém não como uma mudança de local da formação, mas uma mudança de concepção, emancipação humana

por meio do conhecimento. Suas reflexões não se limitarão ao espaço escolar; ao contrário, deverão ultrapassar os seus muros da escola. Escola esta que está inserida em um contexto social, econômico e político mais amplo, e submetida a políticas públicas que muitas vezes não são ponderadas para atender às suas necessidades, mas para adequá-la ou usá-la como instrumento no alcance de metas para obtenção de recursos e novos acordos políticos. No capítulo seguinte analisaremos algumas dessas políticas públicas que têm como discurso a qualidade da educação, destacando a formação dos coordenadores pedagógicos na busca por essa qualidade.

CAPÍTULO II POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Neste momento da pesquisa, buscamos apresentar a organização e o planejamento da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS no que se referem à formação continuada do coordenador pedagógico levando em consideração o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), evidenciando como eles contribuem como política pública para a melhoria da qualidade da educação básica, já que se trata de alguns dos planos que organizam e projetam a educação em nosso município.

Verificaremos as ações previstas no PME e PAR a fim de identificar o que a Semed tem previsto e realizado em termos de planejamento de formação continuada, assim como apontar possíveis caminhos para a melhoria da qualidade e da sistematização da formação continuada dos coordenadores.

Para compreender suas funções referentes a políticas públicas, é necessário conhecer o momento histórico, suas condições de elaboração e de implementação, e refletir sobre tais condições pois acreditamos que as singularidades dos planos devem ser analisadas levando em consideração a totalidade histórica que contribui para sua existência, visto que, de acordo com Alves (2003), o universal e o singular são indissociáveis; eles têm uma relação dialética.

O capítulo está dividido em seis subtítulos; o primeiro traz uma contextualização do momento histórico e da situação política na qual surgem esses Planos, que posteriormente serão tratados individualmente. O segundo trata do Plano Nacional de Educação, sua importância e construção ao longo do século XX e início do século XXI, o que contribuirá para entendermos como devem ser constituídos os Planos Municipais. O PME do município de Campo Grande é abordado no subtítulo três, no qual buscamos verificar, entre suas 20 metas, quais contribuem para a formação continuada do coordenador pedagógico. O PAR é apresentado no subtítulo seguinte, cujo finalidade é descrever o objetivo dessa política e como se dá sua elaboração. O subtítulo “O PAR no município de Campo Grande” trouxe para a discussão a elaboração do plano desse município, destacando as ações que garantiriam a formação continuada dos coordenadores ou que poderiam ser planejadas para esse fim. No último subtítulo fazemos referência a outras políticas que também contribuem para a consolidação de ações de formação continuada.

2.1 O contexto sócio histórico e político das políticas educacionais

As políticas educacionais devem ser pensadas a partir das características da sociedade e do momento histórico no qual elas estão inseridas. Assim, buscamos contextualizar a política socioeconômica da sociedade contemporânea, caracterizada por uma política neoliberal. Esse contexto tem início a partir da crise do capitalismo nos anos 1970 e 1980, com a reorganização de um novo modelo de produção e de acumulação do capital, o que ocorreu no ano de 1990. Essa reorganização atribui ao Estado a culpa pela crise do capital; assim, o mercado e o privado passam a ser sinônimos de eficiência. Sobre essa base é constituída a tese do Estado mínimo contra a do Estado do bem-estar social, no qual as ações estavam voltadas para as políticas sociais. Considerando a crise como uma crise do Estado, o governo busca por uma reforma estabelecida pelo “Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, elaborado pelo então Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), na gestão de Luís Carlos Bresser Pereira, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998)”. (OLIVEIRA, FERNANDES, 2009, p. 60).

Dentre as estratégias previstas no Plano, está a descentralização, para o setor público não-estatal, de serviços como educação e saúde, que passam a ser subsidiados pelo Estado, que deixaria de ser o executor dessas políticas e passaria a regulador e provedor, por meio de parcerias com a sociedade privada. O terceiro setor (sociedade civil sem fins lucrativos) passa a assumir a responsabilidade de implementar políticas sociais, principalmente no campo da educação.

Essa descentralização traz em seu discurso a autonomia das escolas, a participação da comunidade na administração dos recursos, contribuindo para a implantação de uma gestão eficiente e de baixo custo. É a partir dessa lógica que as reformas do sistema de ensino passam a formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo novo modelo de produção capitalista.

Nesta direção, a política educacional necessita ser reorganizada com o objetivo estratégico de promover sua modernização, principalmente da sua gestão. Tal conceito de modernização implica a substituição da lógica de serviço público com o objetivo de garantir direitos de cidadania com vistas à universalização desses direitos, pela lógica do gerenciamento de mercado com o objetivo de otimizar resultados pelas políticas educacionais a partir de sua eficiência e eficácia, buscando assim a qualidade total. (OLIVEIRA, FERNANDES, 2009, p. 66)

Segundo as autoras acima, essa situação reordena as regulações entre o setor público e privado que vão se expressar na gestão dos sistemas nacionais de ensino, sistemas estes que passam a ser geridos por um novo arcabouço jurídico-legal a partir de 1996.

Na segunda metade dos anos de 1990, acontece a reforma educacional sob a égide do modelo de Estado Neoliberal e o Estado passa a administrar o ensino a partir das características da iniciativa privada, ou seja, com base na eficiência e na busca da melhor relação entre a qualidade e custo. A escola que o Estado otimiza é a dos resultados, capaz de reproduzir a cultura dominante que interessa ao mercado; na sociedade capitalista ela se torna uma mercadoria e ignora a realidade dos indivíduos. Segundo Charlot (2013 p. 59), “por ser a sociedade contemporânea envolvida em um processo de globalização neoliberal, a educação tende a ser considerada como uma mercadoria entre outras, em um mercado ‘livre’ no qual prevalece a lei da oferta, da demanda e da concorrência”. (grifo do autor)

Nesse modelo, a ação do Estado volta-se para a projeção de metas e controle de resultados, na busca por manter a qualidade e a eficiência do sistema de ensino. Como medida reguladora são instituídas as avaliações em larga escala, que contribuem para o controle dessa qualidade e eficiência, porém promovem uma competitividade entre as próprias escolas. Como exemplo de avaliações em larga escala temos hoje a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que recebe o nome de Saeb em suas divulgações. O Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Saeb) é responsável pelas duas avaliações citadas, as quais tem seus dados utilizados para a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), junto com outros dados como a evasão, repetência e promoção escolar.

A escola vem sendo organizada a partir de metas e da busca por essa qualidade exigida pelo mercado, porém Charlot nos chama a atenção para uma outra forma de qualidade, voltada para a formação de todos:

Pelo fato de a sociedade contemporânea priorizar as lógicas de qualidade e eficácia, a escola deve atender a novas exigências. Essas não são em si abusivas, mas resta saber o que significam as palavras ‘qualidade’ e ‘eficácia’ quando referidas à escola. Pode esse sentido ser muito diferente em uma lógica do diploma e da concorrência e em um projeto de verdadeira formação para todos. (2013 p. 59, grifo do autor)

Os planos e projetos voltados para a área educacional trazem em seus discursos a busca por essa qualidade e eficácia, encontrada nos discursos neoliberais fortemente

induzidos pelas políticas de financiamento. Um desses exemplos, segundo Saviani, é o Plano Nacional de Educação – 2001-2011 que, “na era FHC, o plano se transmutou em instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação”. (SAVIANI, 2010, p. 391)

O PNE 2014-2024 traz em seu texto que seus resultados deverão ser monitorados e divulgados por órgãos competentes, descritos no próprio PNE, que servem para analisar os investimentos na área da educação, pois a alocação de recursos passa a ser de acordo com as metas alcançadas.

O Plano de Ações Articulado (PAR) também apresenta características dessa organização educacional, pois, além de visar o financiamento de suas ações, dá ênfase nos resultados a serem alcançados.

Esses planos serão descritos e analisados a seguir, enfatizando a possibilidade de contribuírem para a formação dos profissionais da educação, pois, de acordo com Dourado (2007, p. 924), “rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processo de construção coletivo”.

2.2 Plano Nacional de Educação

A ideia de um Plano Nacional de Educação é encontrada pela primeira vez no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em seu manifesto em 1932. Esse movimento buscava um instrumento para tornar possível o acesso à escola, superando a falta de continuidade e a fragmentação da realidade educacional, sendo oficializado na Constituição de 1934.

Esse primeiro projeto passou por várias discussões inclusive no que se referia ao tempo de aplicação e de renovação, porém foi abandonado após o golpe de 1937, Estado Novo, não sendo retomado nas constituições posteriores:

As duas constituições posteriores à de 1934 (1937 e 1946) não previram o Plano Nacional de Educação, mas a Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases, incumbiu o então Conselho Federal de Educação de elaborá-lo. Assim, em 1962, surgiu o primeiro PNE, não sob a forma da lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 2014, p.12-13).

Naquela ocasião o Plano tinha características de distribuição de recursos, passando por diversas alterações na década de 1960. A Constituição Federal de 1988 previu seu

estabelecimento na forma de Lei, o que ocorreu em 2001 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011. A LDB de 1996 contribuiu para sua regulamentação ao dispor que este devesse ser elaborado em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. A elaboração desse primeiro PNE na forma de lei teve discussões que envolveram:

[...] o governo federal, os parlamentares e os ‘interlocutores prioritários’ – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). (BRASIL, 2014, p. 17, grifo do autor).

Esse plano marcou um período de mudanças na política educacional brasileira, iniciado no final da década de 1980 com a Constituição Federal, estendendo-se nos anos 1990 e início do século XXI. Para exemplificar esse período, podemos destacar a LDB Lei n. 9394/1996, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – em 1996, atualmente substituído pelo FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação, a Conferência Mundial de Educação para todos e as políticas de ajustes neoliberais, entre outros eventos.

Já a elaboração do PNE 2014-2024 aconteceu de forma diferente do primeiro, pois contou com a participação de outras organizações, movimentos e segmentos da sociedade. Podemos destacar, segundo Gadotti (2014), a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que serviu de inspiração para a elaboração do documento.

A elaboração desse PNE representou avanços na Educação Brasileira por garantir perspectivas de melhorias na qualidade e universalidade da educação, pois se trata de um instrumento de planejamento que orienta ações que envolvem os diferentes níveis e modalidades de ensino em um período de dez anos, sendo capaz de contribuir para a continuidade da política educacional no Brasil. Porém, ainda não responde ao principal desafio, de acordo com Gadotti (2014, p. 14), que é a “definição das responsabilidades de cada esfera de governo. O PNE não trata do sistema nacional de educação e da divisão de responsabilidades”.

O PNE exige uma ação de colaboração entre os entes federados para a realização de suas metas; a simples adesão não será suficiente, é necessário nesse processo que as elaborações dos Planos Estaduais e Municipais de Educação estejam em consonância com ele, bem como outros planos e projetos do setor da educação.

O regime de colaboração entre os entes federados, tão necessário para a realização das metas, é encontrado de forma pouco detalhado no Plano e dependerá da criação de um Sistema Nacional de Educação, previsto no próprio PNE, a ser criado após dois anos de sua promulgação. Esse sistema seria, de acordo com Saviani (2010, p. 381),

[...] a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Nesse documento podemos destacar, ainda, a preocupação com a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, pois a Meta 16 do PNE (2014-2024) seria

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.(BRASIL, 2014, p. 80).

Ele também incidirá para a efetivação de políticas de formação dos profissionais da educação, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovada em 2015.

O Plano Nacional de Educação é um instrumento importante para instituir na educação brasileira um regime de colaboração entre os entes federados e de gestão democrática, possibilitando a participação de diferentes segmentos da sociedade em sua elaboração, fiscalização e avaliação.

2.3 Plano Municipal de Educação de Campo Grande-MS e a Formação dos Profissionais da Educação

A realidade educacional na cidade de Campo Grande-MS, assim como na maioria das cidades do Brasil, enfrenta desafios para a realização de uma educação com qualidade, que atenda a todas as exigências e metas propostas pelo Governo Federal. Podemos destacar como desafios para os próximos dez anos a crescente demanda pela Educação Infantil, a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade, a expansão da Educação a Distância,

os índices a serem alcançados no IDEB, a valorização dos profissionais da educação e a meta de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Esses desafios são contemplados nos planos estaduais e municipais de educação de nosso país.

O Plano Municipal de Educação de Campo Grande-MS, aprovado pela Câmara Municipal e sancionado pelo então prefeito Gilmar Antunes Olarte no dia 23 de junho de 2015 com vigência até o ano de 2025, abrange toda a educação em Campo Grande, pois, de acordo com o documento, “[...] o PME abrange não apenas a Rede Municipal de Ensino (REME), mas toda a educação de Campo Grande/MS para ser executada pelos três sistemas atuantes no município (federal, estadual e municipal), público e privado [...]” (CAMPO GRANDE, 2015, p.25).

O PME do município de Campo Grande está de acordo com o Plano Nacional e Estadual de Educação, PNE e PEE-MS, assim como com a LDB e outras leis federais que regem nosso sistema de ensino. Ao longo de seu texto, ele faz uma análise situacional de vários segmentos e modalidades da educação, por exemplo, a educação infantil, educação profissional, educação a distância, entre outros. Também são tratados os temas valorização e formação dos profissionais da educação e, ao final são apresentadas as 20 metas para a educação até o ano de 2025.

Cada meta varia em número de estratégias, podendo ser de 2 a 92, como é o caso da meta número 7, com o tema “qualidade na educação”. Ao todo, o plano traz 433 estratégias para a realização das 20 metas propostas. O Plano Municipal considera como profissionais da educação o que traz o texto da LDB n. 9394/1996, em seu Art. 61:

Art. 61. Considera-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de cursos técnicos ou superior em áreas da pedagógicas ou afim. (incluído pela lei nº 12.014, de 2009). (CAMPO GRANDE, 2015, p. 24-25)

Os profissionais da educação atuam nos 96 Centros de Educação Infantil (CEINF's), que atendem crianças de 0 a 4 anos de idade; nas 94 escolas, sendo 7 delas localizadas na

zona rural da cidade, atendendo crianças a partir dos 4 anos de idade ou a completar no ano da matrícula; e também nas dependências da Secretaria de Educação do município.

A formação e valorização desses profissionais constam ao longo do texto do PME, porém ganham destaque nas seguintes metas: 7 - qualidade da educação; 15 - valorização dos profissionais do magistério; e 16 - valorização dos profissionais do magistério.

Na Meta 7 – fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB – destacam-se as estratégias:

7.15.1 assegurar formações continuadas aos profissionais da educação, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.23.1 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre direitos humanos, promoção da saúde e prevenção da IST/AIDS, alcoolismo e drogas;

7.26.3 assegurar a oferta de programas de formação inicial e continuada, presencial e/ou a distância, de profissionais da educação, com temáticas específicas sobre populações tradicionais, populações itinerantes, comunidades indígenas, quilombolas, negras e o atendimento em educação especial;

7.33 criar ações de capacitação de profissionais da educação (professores(as), bibliotecários(as), coordenadores(as), supervisores(as), orientadores(as) educacionais, auxiliares e assistentes em bibliotecas e agentes da comunidade), com intuito de despertar a consciência sobre o valor social do livro e da leitura, em consonância com os pontos preconizados pelo Plano Municipal do Livro e da Leitura (PMLL/CG), nos 2 (dois) primeiros anos de vigência deste PME. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 37,38 e39).

É possível perceber a variedade de temas a serem abordados nas formações continuadas dos profissionais da educação, porém não se encontram cursos ou estratégias que favoreçam a realização de ações específicas, estratégias que atendam aos diferentes profissionais dentro dessa “classificação”, o que poderia contribuir de forma mais significativa para a realização de seu trabalho.

Na Meta 15 – garantir, em regime de colaboração entre a União e Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, políticas nacional municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando 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 – destacam-se:

15.3 em regime de colaboração com União e Estados, oferecer cursos de formação continuada aos profissionais da educação básica, em ambientes virtuais de aprendizagem, nas modalidades semipresencial e a distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

15.4.2 apoiar e divulgar os programas das formações específicas aos profissionais da educação, nas suas especificidades;

15.10 implantar a política municipal de formação continuada para os profissionais da educação, apropriando-se das plataformas da EaD, disponíveis para abarcar a demanda das formações. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 43)

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem já está sendo utilizada pelo NUGEPE na realização da formação continuada da equipe pedagógica das escolas, porém, como veremos no capítulo III, com pouca utilização pelos formandos.

Na Meta 16 – formar, em nível de pós-graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino – , destacamos a estratégia 16.3.1, que prevê “garantir formação continuada, presencial e/ou a distância, aos profissionais da educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive, nas novas tecnologias da informação e comunicação, na vigência deste PME” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 44).

A utilização da modalidade de Educação a Distância (EAD) traz inúmeras possibilidades para a realização da formação continuada e ganha destaque em muitas das estratégias planejadas. Porém, não há uma estratégia que evidencie claramente a colaboração ou a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) nos cursos de formação continuada dos profissionais da educação, diferentemente do que acontece quando se trata das estratégias para a formação docente, que deixam clara a participação dos IES.

De acordo com a técnica do NUGEPE responsável pela formação da equipe pedagógica da escola (supervisores escolares, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos), não há nos encontros de formação uma parceria com as universidades. No entanto, o grupo de formação reconhece a importância e buscará por essas parcerias. No momento as parcerias acontecem com setores da própria Secretaria de Educação do município e com a Associação Campo-Grandense dos Supervisores Escolares, de acordo com o relato da técnica entrevistada.

A parceria entre a escola de educação básica e as universidades para a formação continuada de seus profissionais ganha destaque também no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovado em 2015, pois favorece o diálogo entre o ensino e a pesquisa na promoção de atividades de formação continuada.

Dentre os profissionais da educação, destacamos o coordenador pedagógico, já que atendem ao parágrafo II do Art. 61 da LDB n. 9394/1996, e deverão ser contemplados nas estratégias de valorização e formação profissional. Ao questionar a técnica do NUGEPE, se o PME contempla a formação do coordenador pedagógico, ela relata que:

Contempla a formação de um modo geral, a importância da formação continuada, como política mesmo, não está especificado coordenador pedagógico, pois não existe nem o cargo, ela vem para os profissionais da educação, compreende-se que é um profissional da educação, como todos nós.

Assim, não existem estratégias específicas para a formação continuada do coordenador pedagógico; estes são contemplados nas estratégias que trazem ações para a formação de todos os profissionais destacados pela LDB, como profissionais da educação. As ações para a realização de sua formação encontram-se nas ações destacadas nas metas 7, 15 e 16, citadas acima; como é possível observar, não há ações específicas. O mesmo acontece no PNE, do qual podemos destacar duas estratégias da meta 15:

15.4. consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.11. implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; (BRASIL, 2014, p. 79-80).

O PNE traz como profissionais da educação o texto da LDB em seu Art. 61, incisos I, II e III, já citados anteriormente.

Provavelmente a falta da criação do cargo de coordenador pedagógico pode contribuir para essa situação. Segundo a técnica do NUGEPE, a Secretaria já fez estudos para a criação desse cargo, porém “a ACP⁴ barra, o grupo de supervisores da associação também, então vai

⁴ ACP – Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública

emperrando”. Isso acontece, pois os supervisores e os orientadores lutam para que seu cargo não seja extinto, e a criação de um novo cargo, como o do coordenador, poderia contribuir para tal.

A ausência de uma política que assegure o direito à profissionalidade dos coordenadores, relegando-os a designações de professores sem dar o subsídio necessário à sua prática, a formação continuada, é não reconhecer sua importância na organização escolar e não dar condições de permanência na função.

Mesmo não contemplando de forma mais específica a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, o PME pode ser um instrumento de garantia da realização dessa formação, já que os contempla na “classificação” profissionais da educação.

2.4 Plano de Ações Articuladas

As políticas governamentais da década de 1990 trouxeram para a educação um caráter de descentralização. Segundo Fonseca e Albuquerque (2012, p.62),

Sob a vigência da Constituição Federal de 1988, estados e municípios foram dotados de autonomia política e fiscal. A estratégia descentralizadora da gestão pública, estabelecida no âmbito da reforma do Estado em 1995, induziu a gestão dita *autônoma* da escola, ampliando a sua responsabilidade quanto à oferta de educação básica. O Ministério da Educação disseminou programas de gestão educacional marcados pelo estilo gerencial. (grifo do autor)

Esse estado gerencial se dá de acordo com Oliveira e Fernandes (2009, p.64), quando “a concepção de Estado produtor é substituída pela concepção de Estado gerencial, quando o ‘Estado desliza de uma função de financiador e executor [...] para a de planejador e coordenador de um sistema definido como público não estatal’”. (grifo do autor)

Nesse momento surgem projetos e plano de governos tendo como característica a descentralização e a gestão democrática, onde estados e municípios passam a executar essas políticas. Um dos programas disseminados pelo Ministério da Educação (MEC) é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado na segunda gestão do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com Fonseca e Albuquerque (2012, p.62), o “ PDE surge como um plano estrutural de longo prazo e estabelece um diálogo permanente entre os entes federados para superar a tradicional fragmentação das políticas educacionais”.

Cunha, Costa e Araújo (2012, p. 99) acrescentam, ainda, que

O PDE, instituído pelo MEC em abril de 2007, é um plano gestado em momento de mudanças na gestão da educação básica brasileira, num cenário que aponta a necessidade de planejamento e de avaliação de larga escala como instrumentos de regulação para mensurar o desempenho dos sistemas de ensino.

Com o PDE, o governo federal estabeleceu, por meio do Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com 28 diretrizes a serem cumpridas por municípios, estados e Distrito Federal que aderissem ao plano, para melhorar a qualidade da educação básica no país. De acordo com o Decreto n. 6.094/2007, em seu Art. 1º,

O Plano de Metas compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estado, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, n.p.)

A partir da adesão voluntária ao Plano de Metas, estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). De acordo com o mesmo Decreto n. 6.094/07, Art. 9º, o “PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007, n.p.).

De acordo com Cunha, Costa e Araújo (2012, p. 101), “os municípios, ao assinarem o Termo de Adesão, assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertado, e o IDEB é o indicador para a verificação do cumprimento das metas fixadas no plano a ser elaborado a partir da”. O PAR é um dos principais programas de transferência de recursos integrante do PDE; muitas de suas ações estão diretamente ligadas à transferência de recurso. Em vários casos, essa adesão se deu mais devido à possibilidade de firmar convênio financeiro do que pelas reais possibilidades de mudanças por meio da realização de suas metas. De acordo com Fonseca e Albuquerque (2012, p.64),

O PAR foi criado para oportunizar a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional dos municípios, nas dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliações; e infraestrutura física e recursos pedagógicos visando a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Assim, o PAR é coordenado pelas secretarias de educação e deve ser elaborado com a participação de gestores, professores e da comunidade local. De acordo com Fonseca e Albuquerque (2012, p.71), “merece destaque que o PAR se inseriu em algumas redes de ensino, sem o envolvimento da comunidade escolar”. Isso aconteceu pela urgência da realização do diagnóstico e elaboração, o que acabou por envolver apenas os técnicos das Secretarias de Educação.

Essa elaboração se dá em três etapas: diagnóstico e elaboração do plano, sob a responsabilidade do município, e análise técnica, a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O documento final é encaminhado ao MEC para análise e aprovação, após o que os municípios assinarão um termo de cooperação com o MEC onde constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade do município. (BRASIL, [ca. 2008])

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local foi criado pelo MEC e está estruturado em quatro grandes dimensões, já acima mencionadas:

- 1- Gestão educacional.
- 2- Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio pedagógico.
- 3- Práticas pedagógicas e avaliação.
- 4- Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Segundo o Relatório Público do Ministério da Educação, “Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis”. (MEC, [ca. 2009]).

Critério de Pontuação 4: a descrição aponta para uma situação positiva, e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) áreas(s) pertinentes(s) garante bons resultados nesse indicador.

Critério de Pontuação 3: a descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho.

Critério de Pontuação 2: a descrição aponta para uma situação insuficiente, e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador.

Critério de Pontuação 1: a descrição aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazos, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local. (MEC, 2011, p. 29-30)

A pontuação gerada para cada indicador é fator decisivo para a elaboração das ações do PAR; indicadores com pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias, são prioridades na elaboração de ações.

De acordo com as orientações para a elaboração do PAR dos municípios (2011-2014), as formas de execução das subações podem ser por meio de: assistência técnica do MEC; assistência financeira do MEC; financiamento do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) ou executada pelo próprio município. (MEC, 2011)

De acordo com o relatório público do Ministério da Educação, para auxiliar na elaboração do PAR, o MEC criou um novo sistema, o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação, SIMEC, integrando os sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, facilitando assim o acesso as informações e aos programas.

O PAR é um plano plurianual, sendo elaborado com duração de quatro anos. Ele é uma exigência para o recebimento de recursos técnicos e financeiros por parte de MEC, assim estados e municípios elaboram seus respectivos planos após a adesão ao Plano de Metas.

2.5 O PAR no município de Campo Grande

A partir da adesão voluntária ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do PDE, estados, municípios e Distrito Federal elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Assim também ocorreu no município de Campo Grande-MS, a partir do ano de 2009, com a assinatura do Termo de Cooperação Técnica.

Podemos encontrar no Portal do MEC o Termo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e o município de Campo Grande, no ato representado pelo prefeito Nelson Trad Filho, em exercício no ano de 2009. Tal termo apresentou como objetivo a união de esforços entre as partes, para a melhoria da educação do município por meio de ações e atividades que contribuíssem para a elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB.

Para tanto, foram elencadas várias ações, as quais destacamos aquelas descritas na dimensão 2, Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.

1. Capacitar 80 professores(es) cursista(s) em curso de formação continuada, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Educação Infantil.
2. Capacitar 80 professores(es) cursista(s) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.
3. Disponibilizar 80 kits(s) de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.
4. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores em temas da diversidade, pela SECAD - Direitos Humanos.
5. Capacitar 12 professores(es) cursista(s) que trabalham na educação especial, pela SEESP - Programa de Formação Continuada.
6. Capacitar 45 professores(es) cursista(s) que trabalham nas comunidades indígenas, pela SECAD - INDÍGENA - Formação Continuada para Professores das Comunidades Indígenas.
7. Capacitar 80 professores(es) cursista(s) que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo. (MEC, [ca. 2009])

É possível identificar a realização dessas formações por meio de Secretarias do MEC chamadas unidades executoras no Termo de Cooperação, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI. Verificamos, também, a capacitação por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, sendo possível afirmar que as formações previstas são realizadas por agentes exteriores à secretaria municipal. As formações realizadas por esses órgãos são, em sua maioria, realizadas por meio da modalidade de Educação a Distância.

Não foi possível verificarmos como ocorreram todas essas ações, pois aconteceram várias mudanças no quadro de funcionários do município, inclusive no setor responsável pelo acompanhamento do PAR, atualmente denominado Divisão de Informações Gerenciais, (DIIG). Não foi por haver uma ruptura na política que vinha sendo desenvolvida, pois a mudança de gestor não deveria ocasionar isso, mas por falta de informação entre os atuais responsáveis.

O PAR é um documento de planejamento de ações voltadas para o setor educacional, de curto e médio prazos, já que é previsto para quatro anos e conta com a descrição, inclusive, do financiamento de tais ações. Na busca por mais informações que evidenciassem a forma de sua realização e das ações que ali estão previstas, principalmente de formação continuada do coordenador pedagógico, realizamos entrevista com uma das técnicas do setor responsável por esse acompanhamento.

A profissional entrevistada é ocupante do cargo de técnica de planejamento há dez anos na SEMED, tendo participado, segundo ela, da elaboração do PAR nos anos de 2011 a

2014. Ela relatou que não teria condições de responder a todas as questões, pois o PAR foi elaborado por uma equipe, ficando cada um dos profissionais encarregado por determinado momento da elaboração. No quesito diagnóstico, por exemplo, que teria sido realizado por outras pessoas, ela não teria acesso.

Na etapa de diagnóstico, a coleta de informações e o seu detalhamento deverão ser obtidos a partir da discussão conjunta entre os membros da equipe técnica local, cuja composição deverá contemplar a presença dos seguintes segmentos: Dirigente Municipal de Educação; técnicos da secretaria municipal de educação; representante dos diretores de escola; representante dos professores da zona urbana; representante dos professores da zona rural; representante dos coordenadores ou supervisores escolares; representante do quadro técnico-administrativo das escolas; representante dos conselhos escolares; representante do Conselho Municipal de Educação (quando houver). O município pode ainda convidar outros segmentos que considerar importantes para integrarem essa equipe, como, por exemplo, um técnico da secretaria de planejamento da prefeitura municipal, um representante da rede estadual de educação etc. (MEC, 2011, p. 6)

Segundo a técnica entrevistada, organizou-se uma equipe local para a realização do diagnóstico e elaboração do PAR do município, composta por técnicos da Secretaria de Educação, membros do sindicato de professores, conselho tutelar e sociedade civil. Os participantes da equipe tiveram, para elaboração do PAR, as orientações encontradas nos manuais e orientativos do MEC, disponíveis no site, segundo a entrevistada.

É importante ressaltar que a equipe local e o comitê local são equipes diferentes e exercem funções distintas. “A equipe local é composta pelas pessoas que elaboram, implementam e monitoram a execução do PAR, enquanto o comitê local fica encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB”. (MEC, 2011, p. 17)

O comitê tem em sua composição representantes de organizações não só educacionais, mas podem fazer parte dele membros do “Ministério Público, dos sindicatos, da Câmara Municipal, das associações de moradores, das ONGs, dos Conselhos, das Igrejas e da população em geral”. (MEC, 2011, p.18)

Gadotti (2014, p. 4) chama a atenção para a importância da formação para a participação, pois, de acordo com ele, “a participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento”. Assim, momentos de formação e esclarecimentos para os participantes são importantes, pois tais informações os ajudam a participar de forma mais significativa.

É importante que os participantes tenham clareza do quê e como estão avaliando e quais ações serão propostas a partir desse diagnóstico, pois essas ações contribuirão para a qualidade da educação realizada no município.

O juízo de valor para estabelecer a pontuação deverá ser constituído com base em dados e informações fidedignos, a partir das fontes disponíveis: documentação (levantamento de evidências concretas, como, por exemplo, os Indicadores Demográficos e Educacionais – IDE-), e informações de caráter qualitativo (que podem ser resultado de discussões da equipe local). (MEC, 2011, p.30)

Em relação aos investimentos financeiros realizados nas formações, a técnica explica que não são os maiores, pois existem formações que podem ser realizadas sem muito investimento, e aponta a infraestrutura física e recursos pedagógicos como as dimensões que mais recebem recursos do FNDE para as obras em andamento no município, porém nem todos os recursos previstos foram repassados para a execução das ações do PAR.

Como foi possível observar nas ações elencadas no Termo de Cooperação, muitas das ações podem ser desenvolvidas por meio da educação a distância:

Ao ser questionada se houve descontinuidade na política do município com a mudança de governo, e se essas mudanças interferiram no processo de planejamento e implementação do PAR, a técnica relata que “não houve descontinuidade, mas entendemos que as mudanças interferem no processo”. Isso ficou claro quando, no início da coleta de dados, ela relatou que algumas pessoas que participaram da elaboração do PAR não estavam mais na secretaria e que algumas questões ficariam sem respostas. A troca de profissionais decorrente das mudanças de gestão causou falta de informações sobre a elaboração do PAR, o que dificultou a coleta de dados para a sua análise.

A equipe que trabalhou na elaboração dos planos anteriores foi reorganizada; assim, as funções foram redistribuídas e novos profissionais passaram a fazer parte da equipe que hoje trabalha na elaboração do PAR 2016-2019.

Sendo um instrumento de planejamento plurianual, o primeiro ciclo do PAR abrangeu o período de 2007 a 2010, e o segundo ciclo teve a sua vigência para o período de 2011 a 2014. Na etapa atual, os estados e os municípios serão orientados a fazerem o diagnóstico de suas redes para, com base em dados atualizados, elaborarem os seus Planos de Ações Articuladas com vigência para o período de 2016 a 2019. (MEC, 2016, p.2)

Segundo o MEC (2016), o ciclo do PAR 2016-2019 traz mudanças importantes, principalmente em relação à interação com as ações no PNE.

Uma característica importante desse novo ciclo do PAR é que ele foi estruturado em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é o principal ponto de convergência das políticas públicas da educação brasileira para os próximos dez anos. Suas diretrizes, metas e estratégias desenham um horizonte em direção ao qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem ser canalizados, a fim de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua totalidade. Para colaborar com esse esforço, o alinhamento do PAR com o PNE acontece em todas as 20 metas e estratégias relacionadas à educação básica. (MEC, 2016, p.2)

Uma das questões que ficou sem resposta foi sobre a influência desse plano no IDEB do município, se trouxe contribuições para a melhoria da qualidade do ensino, e quais ações estavam sendo desenvolvidas para que isso ocorresse. Abaixo apresentamos os resultados do IDEB nos anos de 2005 a 2013.

Como é possível observar, o município de Campo Grande vem apresentando índices acima das metas projetadas até o ano de 2013, porém, questionamos se tais índices representam um crescimento real na qualidade da educação do município ou mesmo se se trata do melhor indicador para representar tal crescimento.

Tabela 4 - Resultados alcançados no IDEB no 5º ano do Ensino Fundamental no município de Campo Grande, entre 2005 e 2013

Município	IDEB observado					Metas projetadas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
CAMPO GRANDE	4.2	5.1	5.2	5.8	5.4	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

É possível observar que houve elevação nos índices do IDEB, nos anos de 2005 a 2011, com queda no ano de 2013, porém ainda se mantendo acima da meta projetada para esse ano.

Tabela 5 - Resultados alcançados no IDEB no 9º ano do Ensino Fundamental no município de Campo Grande, entre 2005 e 2013

Município	IDEB observado					Metas projetadas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
CAMPO GRANDE	3.7	4.5	4.8	5.0	4.7	3.8	3.9	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Na Tabela 5 verificamos o aumento dos índices, assim como na Tabela 4, com queda no ano de 2013 também, porém se mantendo acima da meta projetada. Ao observarmos os índices do IDEB nas Tabelas 4 e 5, não temos como relacionar esses resultados com as ações do PAR, ou se eles tiveram a contribuição direta de algumas das ações previstas no PAR, apesar de um dos objetivos do plano ser a elevação do índice do IDEB, segundo Fonseca e Albuquerque (2012).

Cada dimensão do PAR está subdividida em áreas, como é possível observar no quadro abaixo.

Quadro 1 - Dimensões e Áreas do PAR – Ciclo 2011-2014

DIMENSÕES	ÁREAS
1. Gestão Educacional	<p>Área 1 - Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino.</p> <p>Área 2 – Gestão de pessoas.</p> <p>Área 3 – Conhecimento e utilização de informação.</p> <p>Área 4 – Gestão de finanças.</p> <p>Área 5 – Comunicação e interação com a sociedade.</p>
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	<p>Área 1 - Formação inicial de professores da educação básica.</p> <p>Área 2 – Formação continuada de professores da educação básica.</p> <p>Área 3 – Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas.</p> <p>Área 4 – Formação de professores da educação básica para cumprimento das Leis 9.795/99, 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08.</p> <p>Área 5 – Formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar.</p>
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	<p>Área 1 - Organização da rede de ensino.</p> <p>Área 2 – Organização das Práticas Pedagógicas.</p> <p>Área 3 – Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.</p>
4. Infraestrutura Física e Recursos	Área 1 -Instalações físicas da secretaria

Pedagógicos	municipal de educação. Área 2 – Condições da rede física escolar existente. Área 3 – Uso de tecnologias. Área 4 – Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.
-------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa a partir de dados das orientações para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014).

Cada uma dessas áreas contempla indicadores pontuados de acordo com os quatro níveis de pontuação existentes, que deve ser escolhida pela equipe local de modo a refletir a situação real de cada indicador.

O segundo bloco de questões da entrevista teve ênfase na Dimensão 2 (Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), mais especificamente a Área 5 - Formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar. Nessa área temos quadro indicadores, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Área que abrange os profissionais da educação no PAR – Ciclo 2011 - 2014

Dimensão 2 – Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
ÁREA	INDICADORES
Área 5: Formação de Profissionais da Educação e Outros Representantes da Comunidade Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação dos gestores de unidades escolares em programas de formação específica. 2. Existência e implementação de políticas para formação continuada das equipes pedagógicas. 3. Participação de gestores, equipes pedagógicas, profissionais de serviços e apoio escolar em programas de formação para a educação inclusiva. 4. Participação dos profissionais de serviço e apoio escolar e de outros representantes da comunidade escolar em programas de formação específica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa a partir de dados do documento “Orientações para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014)”.

Foi indagado à técnica se o PAR na Dimensão 2 (Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar) contemplou a formação continuada da equipe pedagógica da escola. A resposta foi negativa, pois não foram disponibilizados pelo FNDE nem recursos técnicos nem financeiros para esse tipo de ação. Essa disponibilização se dá de

acordo com a pontuação alcançada no diagnóstico e, como já foi descrito, os indicadores com pontuação 1 e 2 são prioridade.

Segundo o MEC (2011, p.31), “de acordo com a pontuação atribuída aos indicadores, o sistema vai gerar, automaticamente, ações e subações a serem cadastradas pelo município para comporem o seu PAR”. Assim, o município pode escolher as ações que irá realizar nas diferentes dimensões.

Em relação ao financiamento das ações, lembramos que pode ser realizado de quatro formas: assistência técnica do MEC; assistência financeira do MEC; financiamento do BNDES e executadas pelo próprio município.

Foi questionado, também, se havia sido realizada uma análise das ações disponibilizadas no guia prático de ações encontrado no site do MEC, onde estão todos os programas disponibilizados pelo MEC e pelo FNDE que podem ser solicitados pelos municípios em seus respectivos planos, inclusive os voltados para a formação da equipe pedagógica. Segundo ela, “foi feita a análise, conforme foi respondido o diagnóstico, esses programas eram disponibilizados para a adesão do município. Cada programa que foi inserido, foi por escolha das pessoas que participaram do processo”. (TÉCNICA)

Se não há no PAR desse município ações que contemplem a formação da equipe pedagógica da escola, foi indagado como foi avaliado o indicador 2 (existência e implementação de políticas para a formação continuada das equipes pedagógicas) da área 5 - formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar. Porém, não foi possível identificar a pontuação desse indicador, pois, de acordo com a técnica, ela não tem acesso aos planos anteriores. Como estão na fase de elaboração do PAR 2016-2019, não se pode acessar os anteriores enquanto não se concluir a elaboração do atual. Mas ela observou que a escolha da pontuação foi feita com a participação direta dos técnicos da secretaria, envolvidos diretamente nas áreas apresentadas.

A técnica relata não ter conhecimento da existência de um arquivo físico desses planos; e se há, ela não tem acesso a eles. Assim, não tivemos acesso a nenhum arquivo físico ou virtual.

Ao se analisar a síntese das dimensões da cidade de Campo Grande, MS, disponibilizado no site do MEC, verificamos que a Dimensão 2, formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, teve três indicadores com pontuação 2, ou seja, foi constatada a necessidade de se melhorar.

Tabela 6 - Síntese das dimensões das ações do PAR de Campo Grande no ano de 2015

Dimensão	Pontuação				
	4	3	2	1	n/a
1. Gestão Educacional	11	6	1	2	0
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	5	2	3	0	0
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	3	4	1	0	0
4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	0	9	5	0	0
Total	19	21	10	2	0

Fonte: simec.mec.gov.br/relatório público. 2015.

Ao analisarmos o quadro, podemos verificar quantos indicadores foram avaliados em cada dimensão e quantos obtiveram pontuações 1, 2, 3 ou 4. A opção n/a significa “não se aplica” e deve “ser selecionada **somente** quando não há possibilidade de registro, uma vez que o município não tem ações no âmbito daquele indicador”. (MEC, 2011, p.29, grifo do autor)

Os três indicadores com pontuação 2, de acordo com a síntese dos indicadores do Relatório Público do Ministério da Educação, podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 3 - Indicadores com pontuação 2 no PAR de Campo Grande no ano de 2015

Área	Indicador	Pontuação	Critério
2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica	1 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na educação infantil.	2	Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).
3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	1 - Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE).	2	Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nessas modalidades.
4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para	1 - Existência e implementação de políticas para a formação de professores, visando ao	2	Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao

cumprimento da Lei 10.639/03	cumprimento das Leis 9.795/99, 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08.		cumprimento da Lei 10.639/03.
-------------------------------------	--	--	-------------------------------

Fonte: Tabela elaborada pela autora para esta pesquisa a partir de dados do Relatório Público do site do MEC.

Cada pontuação é gerada a partir do critério escolhido, como ilustrado a seguir.

Quadro 4 - Preenchimento para Pontuação e Critérios PAR 2011-2014

	Pontuação	Critérios Preenchimento Obrigatório
Critério	<input checked="" type="radio"/>	1. Quando menos de 25% das escolas da rede possuem biblioteca ou espaço de leitura. As instalações são inadequadas para a organização e armazenamento do acervo e para realização de estudos. Ou quando não existe biblioteca ou espaço de leitura nas escolas da rede.
	<input type="radio"/>	2. Quando menos de 50% das escolas da rede possuem biblioteca ou espaço de leitura. As instalações não permitem a organização e armazenamento do acervo; não existe espaço suficiente para estudo individuais e em grupos.
	<input type="radio"/>	3. Quando mais de 50% das escolas da rede já possuem biblioteca ou espaço de leitura. As instalações são parcialmente adequadas para a organização e armazenamento do acervo; os espaços para estudos individuais e em grupos não atendem à necessidade da escola.
	<input type="radio"/>	4. Quando todas as escolas da rede possuem biblioteca ou espaço de leitura, em cumprimento à Lei 12.244/2010. As instalações são adequadas para a organização e armazenamento do acervo; favorecem a realização de estudos individuais e em grupos.

Fonte: Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014), p. 30.

Porém, questionamos a ausência de planejamento de trabalho a ser realizado com os coordenadores pedagógicos, já que o próprio referencial da rede ressalta a sua importância como responsável não só por acompanhar e orientar seus professores, mas por lhes proporcionar estudo e formação. A função de formador desse profissional é também expressa no edital municipal n. 9/2016, no item das atribuições do coordenador pedagógico, letra q: “promover formação continuada aos professores, com vistas à qualificação do processo de aprendizagem” (CAMPO GRANDE, 2016, p. 09).

Na Área 5 (Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar), objeto da pesquisa, foi encontrado na síntese dos indicadores do PAR apenas a pontuação do Indicador 1 - Participação dos gestores de unidades escolares em programas de formação específica, que obteve pontuação 3, ou seja, “quando 50% ou mais das escolas da rede possuem pelo menos um profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para a gestão escolar”. (MEC, [ca. 2009]).

Segunda análise da técnica, o primeiro ciclo do PAR em 2007 focou mais a formação continuada dos professores e profissionais da educação. Podemos identificar algumas dessas ações no relatório disponível no site do Ministério da Educação, onde encontramos o Termo de Cooperação Técnica do Município de Campo Grande.

O segundo ciclo, em 2011, ainda de acordo com a técnica, focou mais a infraestrutura das escolas, o que é possível identificar na síntese das dimensões, na qual a Dimensão 4 (infraestruturas físicas e recursos pedagógicos) teve cinco Indicações 2. No entanto a Secretaria de Educação do município de Campo Grande percebeu que investir só na formação ou só na infraestrutura não trouxe mudanças significativas na qualidade da educação. Segundo a técnica entrevistada, esse terceiro ciclo iniciado em 2016 procura um equilíbrio entre a realização da formação continuada e o investimento na infraestrutura física das escolas.

O PAR poderia trazer a possibilidade de incluir ações de formação continuada da equipe pedagógica da escola, desde que se demonstre essa necessidade no diagnóstico dessa área. Porém isso não ocorreu na realização do diagnóstico educacional do nosso município, pois, de acordo com a entrevistada, o município já tem uma política de formação para a equipe pedagógica realizada pelo NUGEPE, a qual veremos no capítulo III.

2.6 Políticas de formação para o magistério da educação básica

Nas últimas décadas, vários movimentos buscaram repensar a formação dos profissionais do magistério; aqui destacaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares foram produtos de muito estudo, pesquisa e discussão realizada pela comissão bicameral formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. Essa Comissão foi recomposta várias vezes, mas sempre buscando a elaboração e aprovação das diretrizes, por meio das discussões e debates com vários setores da sociedade, principalmente do campo educacional:

Merece especial realce a participação do MEC e suas Secretarias (Sase, SESu, SEB, Setec, Secadi e Seres), Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática. (MEC, 2015, p. 2)

A formação continuada é considerada uma das condições que contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e permanência dos professores na docência. Configura-se como necessidade a partir das mudanças no mundo do trabalho que impõem a todos os profissionais a busca por conhecimentos para atender às novas demandas trazidas por essas mudanças.

Na escola não foi diferente. A expansão e universalização da educação, as mudanças no currículo, as pesquisas sobre as teorias de ensino, as mudanças nos cursos de pedagogia trouxeram a necessidade de se organizar cursos de formação continuada para dar suporte aos professores no exercício de sua função.

Tais cursos devem trazer alterações reais à prática dos profissionais que deles participam, com tempo suficiente para que se altere a prática desse docente. Para tanto é necessária uma sistematização e, principalmente, continuidade desses momentos, a fim de que se possam tirar dúvidas, discutir resultados e refletir sobre o que foi discutido na formação a partir da realizada da escola. Assim, a formação ultrapassa as iniciativas individuais e requer a articulação de políticas que proporcionem a articulação entre as instituições de educação básica e as universidades. As diretrizes vêm nessa direção: articular e organizar, em regime de colaboração com os entes federados, os sistemas de ensino da educação básica e superior para a formação dos profissionais da educação.

A formação continuada deve fazer parte do cotidiano desse profissional e deve estar articulada com o projeto pedagógico da instituição, da Rede de Ensino na qual atua, sendo considerada uma das dimensões para a valorização dos profissionais do magistério. De acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, esses profissionais são os que realizam atividades de docência e demais atividades pedagógicas e possuem a formação mínima exigida pela LDB.

Esse documento determina que os centros de formação dos estados e municípios que oferecem formação continuada aos profissionais do magistério deverão atender a legislação vigente observando suas exigências, a partir de uma visão ampla de educação. É isto que as diretrizes buscam estabelecer: uma organicidade na realização desses cursos de formação dos profissionais do magistério, estabelecendo parcerias entre as unidades de educação básica e as universidades, entre o ensino e a pesquisa, para que haja mais qualidade na realização dos cursos.

Porém, para alcançar essa articulação, devem-se antes estabelecer outras mudanças que assegurem a realização dessa formação, tanto inicial como continuada, como reformas que assegurem condições para que as universidades consigam promover cursos que realmente integrem os conhecimentos acadêmicos com os do contexto escolar, que haja mais investimento e tempo para a realização de parcerias entre os entes federados, entre a universidade e a unidade escolar.

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, criada em 2004, conta com a participação de sistemas de ensino superior público, representados por seus centros de pesquisas e com a participação da SEB/MEC. Esses centros de pesquisas articulados com outros IES produzem materiais institucionais e orientações para a realização de cursos de formação continuada, a distância e semipresenciais atuando em diversas regiões do país. Nessa parceria o MEC oferece suporte técnico e financeiro e tem papel de coordenador do programa:

A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. (MEC, 2006, p. 09)

Essa rede é criada com o objetivo de atender à necessidade colocada pelo PNE, Lei n. 10.172/2001, de criar programas que articulem as intuições de ensino superior público e as secretarias de educação na realização e ampliação de programas de formação continuada de qualidade. (MEC, 2006)

O público alvo dessas formações são, preferencialmente, os professores da educação básica, porém também são contemplados diretores, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos da educação. O curso que destacamos aqui, até pelo tema a ser tratado, é o desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco, formação continuada de professores e professoras, realizado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, CEEL, tendo como público os coordenadores pedagógicos e profissionais que atuam na formação dos docentes. Esse curso, com carga horária de 40h presenciais, objetiva auxiliar esses profissionais a atuarem como agentes formadores de professores, refletindo sobre os saberes necessários para a realização dessa função. (MEC, 2006)

Vários cursos foram promovidos por essa Rede, inclusive contemplando a formação da equipe pedagógica, porém o citado acima é o único que destaca o coordenador pedagógico como público alvo e o coloca como formador dos professores em serviço.

Essas ações colocam em evidência a importância e a necessidade de se organizar políticas de formação continuada entre as universidades e a escola, fazendo com que a pesquisa e a reflexão sobre sua realidade sejam constantes em sua formação.

O direito à formação continuada previsto inclusive na LDB n. 9.394/1996, no inciso III do Art. 63, que afirma que os institutos superiores de educação manterão “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e no inciso II do Art. 67, no qual os sistemas de ensino deverão promover “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, deve ser garantido por meio dessas políticas e planos educacionais.

No próximo capítulo será discutida a garantia da formação continuada promovida pelos sistemas de ensino, trazendo as práticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande-MS nos relatos da técnica responsável pelo núcleo que desenvolve essas formações e pelas coordenadoras que participam desses encontros desde o ano de 2012.

CAPÍTULO III A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: EM FOCO AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE, MS

O objetivo deste capítulo é analisar os dados coletados, por meio de entrevistas, junto aos sujeitos da pesquisa, ou seja, a técnica do Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola, NUGEPE/ SEMED e cinco coordenadoras pedagógicas lotadas em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS. Ressaltamos que as entrevistas com essas profissionais foram vitais para se compreender como a formação continuada dos coordenadores pedagógicos está acontecendo, bem como verificar se ela tem possibilidade de contribuir com esses profissionais no desempenho e realização de suas atribuições. Procuramos, neste capítulo, construir categorias de análise que nos permitissem apontar a organização do que está sendo concretizado, refletindo sobre o que poderia ser repensado e melhorado.

O capítulo está organizado em quatro subtítulos, sendo o primeiro a descrição da realização da pesquisa: campo da pesquisa, sujeitos participantes e instrumentos de coleta de dados. O segundo trata da formação continuada realizada na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, em especial junto às coordenadoras pedagógicas. Este apresenta-se organizado em três novos subtítulos, cada um trazendo a descrição e análise de uma estratégia de formação realizada pela Secretaria. O terceiro apresenta uma análise geral da formação realizada pelo NUGEPE. No último subtítulo buscamos refletir sobre as condições de materialização dessa formação.

3.1 Caminhos da pesquisa

Buscamos conhecer como se organiza e em quais condições ocorre a realização da formação continuada oferecida ao coordenador pedagógico. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com a técnica do NUGEPE que trabalha diretamente com a formação do coordenador pedagógico e, posteriormente, com cinco coordenadoras das escolas selecionadas, dados que serão analisados neste capítulo.

Para identificar as coordenadoras, foi atribuído a cada uma um número de 1 a 5. As entrevistadas têm mais de 20 anos de profissão no magistério, tendo atuado como professoras

de educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Hoje atuam como coordenadoras dessa mesma etapa de ensino e atendem, em média, 15 professores e 350 alunos. Essas coordenadoras foram selecionadas de acordo com o tempo na função e região do município; estão na função desde o ano de 2012 e trabalham em quatro escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, localizadas na região do Anhanduizinho, onde há maior concentração populacional da cidade e participam dos mesmos encontros de formação promovidos pela Semed.

As escolas selecionadas, identificadas por letras de A a D, atendem alunos da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental e funcionam nos períodos matutino e vespertino.

A Escola A é uma escola de porte médio com 12 salas de aula e atende, em média, 750 alunos. A equipe pedagógica da escola é formada por uma supervisora, uma orientadora e uma coordenadora pedagógica. A coordenadora é professora concursada 40 horas semanais dos anos iniciais do ensino fundamental e atua na função desde o ano de 2012.

A Escola B tem 19 salas de aula e atende, em média, 1.100 alunos. Sua equipe pedagógica é formada por três profissionais, sendo 2 coordenadoras pedagógicas e uma supervisora escolar. A coordenadora participante da pesquisa é professora da educação infantil.

A Escola C, atende em média 1700 alunos distribuídos em 30 salas de aula. Sua equipe pedagógica é formada por quatro coordenadoras pedagógicas, uma orientadora e uma supervisora escolar. Das quatro coordenadoras, duas atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e foram sujeitos da pesquisa, aqui descrita. Estas são concursadas 20 horas semanais nos anos iniciais do ensino fundamental como pedagogas.

A Escola D tem 16 salas de aula e atende a 900 alunos aproximadamente. A equipe pedagógica está organizada por duas coordenadoras pedagógicas e uma supervisora escolar. A participante da pesquisa é concursada como supervisora, porém atua na coordenação desde a implantação da função no município. Todas as coordenadoras participantes da pesquisa possuem especialização em gestão escolar.

Tabela 7 - Organização da equipe pedagógica das escolas pesquisadas no ano de 2016

Escolas	Formação de equipe pedagógica da escola
A	1 supervisora escolar, 1 orientadora educacional e 1 coordenadora pedagógica
B	1 supervisora escolar e 2 coordenadoras

C	1 supervisora escolar, 1 orientadora educacional e 4 coordenadoras
D	1 supervisora escolar e 2 coordenadoras

Fonte: Tabela elaborada pela autora para esta pesquisa

Como é possível verificar na Tabela 7, cada escola tem uma organização diferente de equipe pedagógica. Dentro de uma mesma escola temos profissionais com funções e concepções de educação distintas, para atender à mesma finalidade proposta para a escola hoje. A escola *lócus* da pesquisa se mostrou um campo de contradições por tentar conciliar concepções e profissionais concebidos em momentos diferentes da história da educação, e principalmente, com funções diferentes ou até mesmo repetidas.

3.2 Formação continuada na rede municipal: o Núcleo de formação em foco

A formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande se faz presente nos diferentes documentos consultados, tais como: projetos pedagógicos, Plano Municipal de Educação, referenciais curriculares e orientações pedagógicas. Esses documentos trazem orientações, reflexões e ações para sua realização.

No contexto escolar, além dos documentos já citados, encontramos cinco iniciativas de formações previstas também no calendário escolar que são organizadas ao longo do ano letivo, sendo realizadas na primeira semana do início do ano escolar e uma a cada bimestre. Essas formações são realizadas na escola, pela própria equipe pedagógica.

Existem também formações realizadas pelos núcleos responsáveis pelos diversos segmentos dos professores (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, professores por área de atuação de 6º ao 9º ano) e pela equipe pedagógica. O Núcleo responsável pela formação continuada da equipe pedagógica é o NUGEPE, que, no ano de 2015, contava com um grupo de seis profissionais, sendo três orientadoras educacionais e três supervisoras escolares, todas concursadas, com mais de vinte anos de profissão. Porém esse número foi reduzido para quatro profissionais no ano de 2016.

O objetivo do núcleo é proporcionar a formação continuada da equipe pedagógica das escolas, que pode ser constituída pelo supervisor escolar, o orientador educacional e/ou o coordenador pedagógico. Encontramos diversas formas de constituição da equipe pedagógica no interior das escolas. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 342), “as funções

dos especialistas na área variam conforme a legislação estadual e municipal, e, em muitos lugares, suas atribuições são unificadas em apenas uma pessoa ou são desempenhadas por professores”.

As funções de supervisor escolar, orientador educacional e coordenador pedagógico estão previstas no Regimento Escolar e no Referencial Curricular da REME. A composição dessa equipe nem sempre conta com todos esses profissionais e varia de acordo com a disponibilidade de funcionários na escola e da própria Secretaria.

O Núcleo também desenvolve ações de acompanhamento e monitoramento do trabalho desses profissionais, além de ser responsável por analisar e emitir pareceres sobre as ações e projetos realizados pela escola, tais como o projeto político pedagógico das escolas da rede municipal de educação. Mesmo assim, segundo a técnica entrevistada, o Núcleo busca estar sempre junto à equipe pedagógica, privilegiando as ações que têm por objetivo a formação continuada. A técnica coloca como desafio desse trabalho de formação o atendimento aos diferentes sujeitos que dela participa:

[...] nós temos um grupo da equipe pedagógica que já está atuando há algum tempo, que são os especialistas, você percebe isto na formação, tem um grupo de coordenadores muito novo e tem um grupo de coordenadores que já está tranquilo, este é o grande trabalho do NUGEPE, quando nós pensamos em uma formação temos que pensar em todos estes sujeitos.

Participam da mesma formação supervisores e orientadores que atuam nas suas especialidades há vários anos, coordenadores pedagógicos (professores ou especialistas) que fizeram por opção o processo seletivo a partir do ano de 2012. Apesar da preocupação demonstrada pela técnica, não verificamos, durante a pesquisa, estratégias diferentes de formação para esses profissionais. Mesmo exercendo funções diferentes, a Secretaria de Educação lhes oferece a mesma formação, por meio do Núcleo.

A realização dessa formação não é difícil apenas pelos diferentes atores que dela participam, mas pela concepção que cada organização representa. Pois, como já foi apontado no Capítulo I, a orientação e supervisão representam um trabalho mais fragmentado no interior da escola, enquanto a coordenação, por trabalhar com professores, alunos, pais e direção escolar, deverá realizar um trabalho mais amplo e integrado. Essa diferença não está só nas atividades realizadas na escola, mas apresenta-se também na sua formação inicial e na concepção de educação da qual cada organização faz parte.

A formação inicial dos especialistas da educação, após o Parecer n. 252/1969, se faz por “um núcleo de formação básica e uma parte diversificada em habilitações específicas para a formação de profissionais não docentes” (PINTO, 2011, P. 90). A formação inicial do coordenador pedagógico no município de Campo Grande-MS se faz em cursos de licenciatura, sendo exigida a complementação em nível de pós-graduação, *latu senso*. Segundo o autor, a partir do anos de 1990, passa a “priorizar a formação do professor (em detrimento à formação dos especialistas de ensino)”. (2011, p. 18)

Como será possível a superação da fragmentação do trabalho no contexto escolar se mantivermos no interior da escola essas contradições? Foi constatado, durante a pesquisa, que havia escolas que dividiam seu público para o atendimento entre essas duas formas de organização, ou seja, uma das etapas escolares era atendida numa perspectiva mais fragmentada da organização do trabalho escolar, com os supervisores escolares e orientadores educacionais; e outra que pode contribuir para superar essa fragmentação por meio da coordenação pedagógica. Na Escola D os alunos, professores e pais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são atendidos por duas coordenadores, enquanto os professores dos anos finais são atendidos por uma supervisora e os alunos dessa etapa são atendidos por outra funcionária da escola, que está readaptada, e pela direção-adjunta.

Apesar de muitas vezes nos referirmos à formação da equipe pedagógica, o sujeito da pesquisa é o coordenador pedagógico, que deixou seu cargo de origem para exercer essa função. São considerados iniciantes na função que atuam, necessitando, assim, de uma política de formação que assegure condições de refletir sobre seu trabalho, adquirindo conhecimentos para realizá-lo com qualidade, mesmo se tratando de um especialista. Pois, de acordo com a coordenadora número 4, que é concursada como supervisora e atua na coordenação pedagógica, ela tem atribuições diferentes da que tinha antes, como supervisora:

Na coordenação você não tem tanto tempo para o professor, como na supervisão, porque tem aluno, pai, questões de faltas, de conselho escolar. A coordenação envolve outras questões além do acompanhamento do professor. No começo foi difícil, a gente fica meio perdido, mas fui me organizando. (COORDENADORA 4)

No relato acima é possível verificar a necessidade da formação continuada, para que esses profissionais iniciantes na função possam ter condições de atuar com mais propriedade e qualidade em suas ações.

No decorrer da pesquisa foi possível verificar as estratégias utilizadas pelo NUGEPE para a realização da formação continuada da equipe pedagógica e como as coordenadoras vêm

percebendo tais ações. Essas estratégias foram agrupadas em: a formação no contexto escolar, na qual descrevemos os encontros de formação na escola dos sujeitos pesquisados; a formação em um contexto virtual de aprendizagem, analisando a atividade realizada por meio da tecnologia; e as formações realizadas fora do ambiente escolar dos coordenadores, ou seja, as das escolas polos e os encontros no espaço de formação da Secretaria de Educação do Município.

3.2.1 Formação no Contexto Escolar

De acordo com Kuenzer (2002) e Moreira (2002), o local privilegiado para a realização de programas de formação continuada dos profissionais da educação é a escola na qual trabalham, pois nesses momentos é possível refletir sobre suas práticas junto a seus pares, sendo possível realizar o diálogo entre os saberes da prática e os acadêmicos, na busca do desenvolvimento profissional não só individual, mas também do grupo ao qual pertence.

A realização de formações continuadas no contexto escolar é considerada pela técnica como a estratégia mais comum desenvolvida pelo Núcleo. Segundo a entrevistada, “é uma formação mais comum, porque tem uma pauta, elaborada pelo grupo, mediante a realização de diagnósticos, de outros acompanhamentos [...]”.

A técnica relata que nessa ocasião se pode verificar quais são as necessidades da escola, suas especificidades, os temas que poderão ser trabalhados em grandes formações. Pode-se sugerir leitura, além de orientar e verificar, a partir dos instrumentos de registro dos coordenadores (fichas, cadernos e relatórios), como está acontecendo o trabalho dentro da unidade escolar, quais as dúvidas e o que pode ser melhorado.

Segundo Moreira (2002), as características de formações continuadas são inúmeras e incluem a criação de pautas de trabalho e de diagnósticos. Porém, deve contribuir para o desenvolvimento profissional, promovendo reflexões, discussões, trocas de experiências e informações. Caso contrário, serão apenas ações de acompanhamento e fiscalização, nas quais não se têm a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, mas apenas verificar as atividades realizadas e orientar a sua realização.

Observamos aqui uma contradição, pois as próprias coordenadoras entrevistadas não reconhecem esses momentos na escola como sendo de formação. Segundo a coordenadora 1, “estas são visitas técnicas, não são formações na escola” e apontam como motivos: o curto espaço de tempo que ficam na escola nesses períodos; o caráter fiscalizador desses encontros;

as inúmeras orientações que são passadas, além do fato de tais momentos acontecerem, segundo as coordenadoras, duas ou três vezes ao ano.

O caráter fiscalizatório desses encontros fica evidente na fala da coordenadora 2: “Na última reunião recebemos vários modelos de registro, elas vão vir para estarem olhando estes registros, então, já sabemos que quando elas virem agora, será para verificar a utilização deste material”.

Esses fatos não permitem organizar formações capazes de possibilitar a retomada de temas ou situações que possam ocorrer na aplicação da aprendizagem oferecida.

É o momento que elas vêm para nos orientar, ver nosso fazer pedagógico, para ver se tem alguma dúvida, elas esclarecem, se está indo tudo bem, seria mais um momento de orientação técnica, pois o momento que elas vêm é muito curto, não dá para uma formação. Seria mais para orientar. (COORDENADORA, 3)

Uma das coordenadoras chega a confundir esses momentos com o NUGEPE, com os acompanhamentos realizados pelos outros núcleos da SEMED que também vão à escola para verificar como estão os diferentes segmentos dos professores.

Os momentos de formação continuada na escola são valorizados pela técnica, pelas coordenadoras e por autores como Imbernón (2011) e Canário (1995), além dos já citados, pois configuram-se como o local onde o profissional aprende sua profissão e pode, por meio da troca de experiências com seus pares, aprimorar e refletir sobre sua prática pedagógica. Isso, porém, deve acontecer com a mediação de conhecimentos acadêmicos, ou corre-se o risco de ser momento de cristalizar práticas burocráticas e tradicionais já existentes no contexto escolar. Segundo Imbernón (2011, 85), “quando se fala em formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação”.

Esses momentos devem privilegiar a troca de experiências, o estudo de temas que tratam de situações reais do cotidiano escolar, situações específicas daquela unidade. Durante a pesquisa foi indagado às coordenadoras em quais locais ou em que momento aprenderam mais sobre sua função de coordenadora. A resposta que obtivemos foi: “na prática”; o que demonstra a possibilidade de tornar a escola o principal local de aprendizagem de seu trabalho, já reconhecido e valorizado por seus profissionais, faltando apenas a sistematização dessa aprendizagem por meio de encontros que evidenciem e trabalhem com esse fim.

A formação realizada pela SEMED na escola, apontada pela técnica como principal estratégia, não foi reconhecida pelas coordenadoras como tal. Elas o classificaram como momentos de acompanhamento do trabalho. Isso se justifica, pois não foi apontado pelas coordenadoras e nem pela técnica a utilização de leituras, reflexões ou discussões sobre determinados temas nos momentos realizados na escola, o que o caracteriza como um momento de não formação continuada, pela falta de construção de conhecimento. Segundo Imbernón (2011, p. 58), “uma formação deve proporcionar um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigativos”.

A ausência, por parte do núcleo, de conhecimentos a serem trabalhados nesses momentos demonstra seu caráter fragmentado e descontextualizado, que se apresenta sem a preocupação com o conhecimento específico e sistematizado a ser vinculado. Dessa forma, essa equipe não tem como contribuir para a formação do coordenador e nem para a superação das contradições encontradas no interior da organização escolar uma vez que não proporciona uma reflexão sobre a prática vivenciada na escola.

Segundo Canário (1995, p. 6), a formação centrada na escola deve “construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino”. Isso não foi verificado ao longo da pesquisa nem nas falas da técnica, nem das coordenadoras. A formação não acontece com a escola, junto com seus pares, para a construção por meio da reflexão de conhecimentos significativos para sua prática; há uma tentativa de formação na escola, porém não é valorizada por seus participantes porque se apresenta com características burocráticas e de fiscalização sobre o trabalho desenvolvido.

Ainda de acordo com Canário (1995, p. 17), “a formação centrada na escola não significa pura autogestão da formação, nem dispensa apoio exterior”, porém esse apoio ou assessoria, como define Imbernón (2011), deve trabalhar junto com o coordenador como mediador e orientador de soluções e caminhos para a construção de novos conhecimentos.

Um assessor ou assessora tem sentido quando não é um especialista que a partir de fora (mas aproximando-se de suas situações problemáticas) analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática. (IMBERNÓN, 2011, P. 97)

Se a intenção do núcleo for desenvolver uma formação centrada na escola, é aconselhável que busque a parceria dos coordenadores, voltando-se para estratégias que reconheçam o ambiente escolar como local principal de formação dos profissionais que lá estão.

3.2.2 Formação em um Contexto Virtual de Aprendizagem

Os novos recursos tecnológicos disponíveis hoje na sociedade permitem a organização de diferentes ambientes de aprendizagem, principalmente virtuais, os quais reúnem recursos como jogos, imagens, sons, textos, vídeos e espaços de aprendizagem colaborativa: chat, fórum, workshop e wiki. Tais ambientes, denominados ambientes virtuais de aprendizagem, (AVA), são utilizados para a realização de cursos de Educação a Distância (EAD), modalidade bastante utilizada nos cursos de formação continuada.

A formação continuada realizada por meio dos ambientes virtuais também é uma das estratégias do NUGEPE. O *moodle* gerenciado pelas técnicas do núcleo é um ambiente virtual de aprendizagem ao qual toda a equipe pedagógica tem acesso e onde são postadas algumas atividades orientadas pelas técnicas no NUGEPE nos momentos de formação presenciais, como relatos e fotos de reuniões pedagógicas, planos de ação, opiniões sobre textos trabalhados, além de participarem dos fóruns de discussão. Nesse ambiente virtual encontram-se também relatos de outros coordenadores, experiências exitosas e indicações de leitura feitas pelas técnicas do núcleo.

O *moodle* favorece a aprendizagem colaborativa, oferecendo diversas formas de disponibilizar e organizar os conteúdos de aprendizagem. De acordo com Rostas e Rostas (2009, p. 141), “trata-se de um espaço aberto, livre e gratuito, que pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído. Isso faz com que seus usuários também sejam ‘construtores’, pois, enquanto o utilizam, contribuem para a sua constante melhoria” (grifo do autor).

Segundo a técnica entrevistada, “o *moodle* foi uma proposta de chegar mais rápido à escola. Quando quero fazer uma reunião pedagógica, não preciso ligar para o NUGEPE, pois eu tenho uma plataforma que posso acessar e ter à disposição documentos para isso[...]”. Segundo Seixas (2012, p. 661), “estes ambientes possuem diferentes formas de apresentação de suas ferramentas, com funções específicas e maneiras distintas de interação com os usuários”.

A técnica ainda relata que, observando os relatórios de acesso ao *moodle*, é possível perceber que ele é pouco acessado pelos participantes, mas que o núcleo busca estratégias para reverter essa situação; por exemplo, as formações para explorar as possibilidades do *moodle* realizadas na Secretaria de Educação e a elaboração de atividades que devem ser realizadas por meio desse ambiente.

Ao acessar a plataforma *moodle*, foi possível perceber que o acesso ainda é pouco realizado pela equipe pedagógica. Hoje o núcleo está com um grupo de quatro profissionais, as quais já faziam parte da equipe no ano de 2015; desse modo, o grupo de escola da rede foi dividido por essas profissionais para o acompanhamento e formação. Observando o acesso ao *moodle* de um desses grupos, no dia 18 de maio de 2016 com um total de 57 participantes cadastrados (entre coordenadores, supervisores e orientadores), foi possível a elaboração do quadro abaixo.

Tabela 8 - Frequência de acesso ao *moodle* no dia 18 de maio de 2016

Número de participantes	Último acesso
18	Há 1 hora a 15 dias
04	Há 15 a 30 dias
08	Há 30 a 88 dias
13	Há 88 a 336 dias
14	Nunca acessaram

Fonte: Tabela construída pela autora a partir de dados do *moodle*/SEMED

As coordenadoras apontaram aspectos positivos em relação a esse ambiente: o acesso a textos e materiais utilizados nas formações; sugestões para a realização de formações na escola; o acesso direto à equipe que os acompanha para tirar dúvidas; fichas para registros de seu trabalho realizado na escola. Elas também relatam, porém, que acessam o *moodle* com pouca frequência, e que, na maioria das vezes, o usam para postagem de algumas atividades solicitadas ou para buscar algum material para a realização da formação dos professores na escola, uma vez que esses coordenadores são responsáveis por tal atividade no ambiente escolar.

Questões como a falta de tempo na escola, as inúmeras atribuições, os computadores obsoletos, a organização dos links no *moodle*, a demora do retorno do núcleo para as questões

enviadas e a sua localização foram aspectos observados pelas coordenadoras como dificuldades encontradas para o acesso ao ambiente.

O *moodle* deixa um pouco a desejar na localização dos temas, por exemplo, o que foi trabalhado em um encontro ou um curso no mês passado, se não está ali na primeira página, fica difícil localizar, às vezes tenho esta dificuldade, às vezes entro em vários links e não encontro, às vezes vou nos diversos locais e não encontro, e o acesso diário das técnicas, a gente sente que não tem acesso diário por parte da equipe que controla e é responsável pelo *moodle*, as respostas demoram. (COORDENADORA 1)

A coordenadora 3 relata que “deveria ser uma plataforma mais visível dentro do site da prefeitura, como outros links que a prefeitura tem, como por exemplo os das secretarias, facilitaria, porque, para as pessoas que não têm muito experiências tecnológicas, pode ser complicado.”

Foi possível percebermos que, na maioria das vezes, a utilização do *moodle* se deu para buscar algumas informações, postar atividades ou ter acesso a fichas de registro do trabalho realizado na escola, não sendo observada a realização de atividades colaborativas que favorecessem a construção de conhecimentos por meio da interação entre seus usuários. O fórum de discussão foi a atividade que mais se aproximou de tal objetivo, porém, depois de fazer a leitura do texto indicado, os usuários apenas acessavam para dar sua opinião e poucos interagiam com os colegas de formação.

É importante destacarmos que o conhecimento se dá em uma relação ativa, “[...] se produzem nas relações sociais” (SAVIANI, 2008b, p.75). Observamos que, mesmo fazendo uso de tecnologia de ponta, pode-se estar reproduzindo modelos tradicionais centralizados no conteúdo descontextualizados, utilizando os ambientes virtuais apenas para disponibilizar materiais.

Para superar tal utilização, Rostas e Rostas (2009) apontam a necessidade de uma alfabetização tecnológica capaz de possibilitar um domínio crítico da linguagem tecnológica, o que implica conhecer e saber utilizar os recursos disponíveis, possibilitando, assim, a real socialização e interação com os participantes do programa de formação.

Outro ponto que merece destaque foi encontrado na fala da Coordenadora 5:

O *moodle* foca mais o trabalho que realizamos com os professores, o desenvolvido com os pais e alunos ele não foca tanto. Ele disponibiliza mais material para o trabalho com o professor, como se estivéssemos na escola só para atender o professor, temos várias funções, quando se pede para fazermos nossa rotina semanal,

não é só o professor, temos uma demanda de atividades muito grande com alunos e pais também.

Materiais que trabalham com o desenvolvimento das crianças, leis para garantir os seus direitos e os deveres dos responsáveis, medidas que são possíveis de serem desenvolvidas na escola para trabalhar com as dificuldades enfrentadas no trabalho com pais e alunos poderiam ser sugestões a serem contempladas no arquivo do *moodle*.

As possibilidades de trabalho com o *moodle* já são reconhecidas pela técnica do NUGEPE e pelas coordenadoras que o utilizam na escola, porém ainda existe a necessidade de uma melhor sistematização ou utilização dessa plataforma, necessidade também reconhecida pelas participantes da pesquisa, pois, neste ano, a única atividade programada nesse ambiente foi a postagem do plano de ação da equipe pedagógica, que ocorreu no início do mês de maio.

A utilização dos recursos de educação a distância para a formação continuada dos profissionais da educação está prevista no PME e nas estratégias do PAR de Campo Grande e no PNE, como pudemos observar no capítulo anterior.

3.2.3 Formações Realizadas Fora do Ambiente Escolar dos Coordenadores Pedagógicos

Outra estratégia utilizada pelo NUGEPE é a realização de formações fora do ambiente escolar dos coordenadores pedagógicos, por meio das escolas-polo, os chamados polos de formação, e dos encontros realizados no prédio da Secretaria de Educação do Município.

Os polos de formação são organizados por regiões e reúnem as profissionais do NUGEPE e coordenadores de diferentes escolas. O encontro acontece em período integral e visa à formação desses profissionais por meio de leituras realizadas em grupo e discutidas com os colegas. A Coordenadora 2 descreve a dinâmica utilizada no polo da seguinte maneira: “no polo são realizados trabalhos em grupos, primeiro elas explicam, depois a gente desenvolve o trabalho e cada grupo fala de seu tema, às vezes nem tudo elas têm respostas, a gente sabe que não é fácil”.

Estes são encontros presenciais que buscam a interação e a troca de experiências com colegas de trabalho que compartilham de uma realidade muito próxima. Porém, só ocorreu um encontro no ano de 2015. A técnica entrevistada caracteriza esses momentos como:

Momento das especificidades regionais, por exemplo, o polo Vanderlei Rosa, ali tudo que se fala pertence àquele universo, daquela região, é quando eu vejo meu companheiro do lado, eu conheço as dificuldades do meu companheiro, é bem produtivo, você percebe claramente as regiões, é fácil para nós, formadores, preparar para aquele ambiente, eu gosto muito do polo.

Segundo a técnica, as mudanças políticas influenciaram na organização do trabalho realizado pelo núcleo, “nós tínhamos previsto uma para setembro que foi adiada até pelo momento histórico, pois estamos sem Secretário, não se fez, estamos prevendo uma para outubro de 2015, para fechamento”. A funcionária cita essa dificuldade quando trata da liberação de Comunicado Interno (CI) para a convocação da equipe pedagógica para os encontros, pois, de acordo com sua fala, “não tem quem assine as CIs”

O momento histórico referido pela entrevistada se configura como um momento de transição de gestão, pois, em agosto de 2015, o vice-prefeito Gilmar Antunes Olarte, no momento ocupando a cadeira de prefeito, deixa o cargo que passa a ser ocupado novamente pelo prefeito eleito, Alcides Bernal. Com essa mudança, foram trocados também os secretários e alguns técnicos das secretarias; assim, não foi possível realizar outros encontros como esses.

Em maio de 2016 foi realizado um novo encontro nos mesmos moldes daquele que aconteceu em 2015. As coordenadoras que participaram dessa formação apontaram como pontos positivos a distância, pois o polo estava perto das escolas em que trabalhavam e muitas trabalham próximo à sua residência, e a dinâmica em grupos menores, o que favorece a troca de experiências. Porém, apontaram como aspectos negativos a realização de formações dos professores no mesmo dia, o que não permitiu a elas o acompanhamento de seus grupos de trabalho.

A formação do coordenador aconteceu no mesmo dia que a do professor, mas em local separado, é importante que o coordenador acompanhe a formação dos seus professores para que possa orientá-lo depois, então, se acontece separado, cada um tem um entendimento do que foi orientado e as falas não batem, a formação do coordenador deve ser em dias separados dos professores. (COORDENADORA 4)

Apesar das vantagens apresentadas pelas coordenadoras, percebemos insatisfação na fala da Coordenadora 5, que argumenta que os temas se repetem, não contemplando a diversidade de situações apresentadas no cotidiano escolar e que muitas vezes não se permite uma discussão mais profunda dos temas, que são tratados de forma superficial.

Quando vamos para uma formação vamos para aprender algo, você quer algo que você não sabe ainda, agora, quando você vai para algo que você já sabe, desmotiva. Deveria vir de encontro com a necessidade que temos realmente, como trabalhar, fazer diante de determinadas situações, temos várias funções em uma escola, então como conciliar todas elas, isto independe de um planejamento semanal, porque se estamos com um professor no acompanhamento eu não posso me isolar e deixar as outras coisas, tenho que atender todas as necessidades que aparecem. (COORDENADORA 5)

Segundo as coordenadoras, a formação que aconteceu no polo é muito parecida com a realizada na Secretaria de Educação, pois a equipe pedagógica recebe formação continuada do NUGEPE no espaço que lá existe. Será sobre essa estratégia de trabalho que centralizaremos nossa atenção, pois é ela que apresenta uma melhor estruturação da formação continuada da equipe pedagógica, nas palavras da técnica entrevistada. É necessário, porém, destacarmos que todas as estratégias apresentadas estão articuladas umas com as outras, elas se completam e se apoiam.

Para exemplificar esse tipo de ação, a técnica cita a formação realizada em agosto de 2015, que teve início com uma palestra do professor Joe Garcia⁵ no período noturno no Teatro Dom Bosco tratando do tema disciplina, que se estendeu a outro encontro realizado no prédio da Secretaria Municipal de Educação no mesmo mês. Nesse segundo momento, o tema foi o mesmo, porém, foi desenvolvido de maneira diferente, tendo leitura de textos e estudo de caso. Segundo a técnica entrevistada, a formação foi “interessante porque teve a mobilização da palestra, e depois teve o estudo de caso, que é uma questão real, na qual você se posiciona. A ideia é que esta mesma estratégia usada na formação fosse utilizada na escola, juntar aos professores”.

Esse segundo momento, foi realizado no prédio da Secretaria de Educação, no horário de trabalho, tendo carga horária de 8 horas. Segundo a técnica, o núcleo faz questão que se reserve um dia para a realização da formação, mesmo sabendo que, para isso, terá que reorganizar a dinâmica da escola, pois, de acordo com ela,

Esbarramos muito com a questão do tempo, quando a gente solicita 8 horas a escola tem que se organizar, a direção que reclama, “mas são 8 horas”, sim são 8 horas, pois se o professor está estudando 4, a equipe pedagógica tem que estudar 8, nem 8, tinha que ser 80, o grupo tenta muito garantir essas 8 horas de efetivo trabalho.

⁵ Doutor em Educação pela PUC/SP.

Porém, os encontros oferecidos no ano de 2016 não foram organizados em período integral, mesmo demonstrando, em sua fala, a importância de se manter essa carga horária.

Esse tempo para o estudo deve ser oferecido ao coordenador, pois ele deve conhecer e entender de temas que não lhe eram necessários na qualidade de professor, assim como nos afirma Pinto (2011, p. 20), “para ser pedagogo tem que ter uma formação para além da que tem o docente. Trata-se de uma formação que ultrapasse o campo da docência, envolvendo e aprofundando outras áreas de conhecimento que como professor, não se exige dele o domínio”.

Segundo Pinto (2011), a imprevisibilidade no trabalho do coordenador pedagógico é outro motivo que o leva à necessidade de uma formação além daquela do docente, pois o cotidiano escolar traz questões e situações que não são previstas ou planejadas por ele; para que se possa solucioná-las, é necessária a formação continuada de qualidade que inclua saberes de diversas ordens.

Segundo André e Vieira (2007), os saberes mobilizados pelo coordenador em seu cotidiano podem ser saberes gerenciais, relacionais, profissionais, éticos, políticos, técnicos, pedagógicos, afetivos, experienciais e curriculares. As autoras afirmam que “muitos desses saberes devem ter sido adquiridos ao longo da vida, seja na família, na escola, na formação inicial ou em sua experiência de atuação”. (2007, p.18-19). Acrescentamos aqui a formação continuada e os temas relacionados por Pinto como conhecimentos necessários:

[...] organização sistêmica das escolas; teoria de currículos; políticas públicas na área da educação escolar; avaliação do processo de ensino e aprendizagem; as teorias de aprendizagem; as diferentes metodologias e técnicas de ensino; projeto político-pedagógico; planejamento de ensino e de aulas; avaliação institucional[...] (2011, p. 20)

Na realização da formação do mês de agosto foram realizadas parcerias com a Editora SM e com a Divisão de Tecnologia Educacional da secretaria, DITEC. Esta última é parceira na organização e gerenciamento da plataforma *moodle*. Segundo a entrevistada, o núcleo, sempre que necessário, busca estabelecer essas parcerias; além das citadas, já foram realizadas parcerias com a Associação Campo-Grandense dos Supervisores Escolares e com a superintendência pedagógica da Semed. Porém, ainda não há parceria com as universidades ou faculdades, inclusive elas não estão previstas na formação dos profissionais da educação no PME, ficando a parceria com tais instituições evidenciada apenas na formação dos professores.

Essas parcerias têm a função de colaborar para a reflexão realizada sobre a escola, contribuindo para que esta ultrapasse as paredes da instituição escolar. Nóvoa nos alerta para a intervenção de outros grupos na realização da formação, que, durante muito tempo, tiveram centralidade nesse processo, “impõem-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”. (2016, p. 33)

Ao final de cada encontro existe um processo de avaliação, realizado pelo grupo de formadores, que muitas vezes acontece até mesmo durante a elaboração da formação, segundo a técnica. Esses momentos servem para rever conteúdos e estratégias que serão utilizados na formação. Ao ser questionada sobre quais são os critérios que se costumam utilizar para medir a eficácia da formação continuada com o coordenador pedagógico, e como ocorreu a avaliação desta formação pelos participantes, a técnica nos descreve o que percebeu:

Se ele utilizou, se serviu para alguma coisa na prática dele, a ideia é que isto sempre faça diferença na prática, conseguimos estas informações usando o *moodle*, se ele participou do fórum, a ficha de avaliação, e as nossas idas às escolas também são instrumentos. Nós ficamos muito contentes com a participação do fórum, algumas pessoas fizeram depois, isso demonstra que conseguimos nosso objetivo, não deu para fazer ali na hora, mas fizeram em casa, fizeram no trabalho, isto para gente é muito positivo, não é igual à ficha de avaliação que ele preenche correndo e vai embora, pronto resolvi, mas quando ele senta na casa, no trabalho dele e fala agora vou responder ao fórum do NUGEPE é maravilhoso, porque nós conseguimos nosso objetivo, que ele participasse.

Entretanto a técnica nos relata que, nas escolas que visitaram após a formação, ainda não foi possível verificar grandes mudanças. De acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas (2011, p. 26), “só faz sentido propor programas de Formação Continuada se eles forem capazes de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela”.

Nesse sentido é necessário pensar na continuidade desses encontros de formação, pois, de acordo com Saviani (2008b), essa é uma das características que devem estar presente na elaboração inclusive de políticas educacionais. Outro aspecto apontado pelo autor é em relação aos conteúdos, pois eles são de grande importância, já que serão a base para sua transformação e a construção de sua profissionalidade.

Segundo a técnica entrevistada, as participações nas avaliações realizadas por meio do *moodle* são significativas. Essa plataforma oferece relatórios das participações, assim é possível fazer o acompanhamento de quem está participando ou não, dar e receber sugestões. Essas avaliações servem de diagnósticos para reelaborar as formações e pensar em novos

temas para serem trabalhados com a equipe pedagógica. Porém, pelas falas das coordenadoras, foi possível perceber que elas acessam esse ambiente com pouca frequência.

A técnica relata a intenção de estar divisando outras formas de realizar essas formações, de maneira que se tenha um cronograma de atividades que possibilite o acompanhamento mais sistematizado, pois, de acordo com ela, o núcleo:

Acredita muito na formação continuada, eu acho que é o caminho, mesmo com os coordenadores, supervisores e orientadores que passaram por uma graduação, e pós-graduação, ela é necessária, ela é fundamental porque é ela que vai nos qualificar para a ação, então se eu não sair desta ação e vir para cá, fazer esta reflexão, me fortalecer nos estudos, em teóricos que já pararam e se debruçar sobre aquela temática, me fortaleço e volto para a minha prática, agora minha prática, minha prática, minha prática [...]

Segundo o relatório da Fundação Carlos Chagas (2011), é indiscutível a importância da formação continuada, condição para enfrentar os desafios da profissão:

O panorama é tal que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes. A mudança no sentido esperado exige e apoia-se na formação contínua e, portanto, na atualização dos recursos humanos disponíveis. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p.13)

A questão da organização do tempo para a realização das formações é uma das dificuldades apresentadas pela técnica. Trata-se de uma questão importante, pois é necessário um acompanhamento sistematizado dessa formação para que o coordenador possa sedimentar novas atitudes. Pois, de acordo com Barreto (2015, p. 695),

Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso.

A formação descrita pela técnica do núcleo não foi citada na fala das coordenadoras participantes da pesquisa, que ressaltam a importância das formações realizadas no espaço de formação da SEMED, porém, de forma diferente, chegando até a compará-las com um “plantão tira-dúvidas”.

De acordo com a Coordenadora 5, “não são estudos muitos aprofundados e deveriam ter acontecido mais no primeiro ano que entramos, nós fizemos a pós, mas não nos preparou

para a prática, estas formações teriam contribuído bastante”. Porém, reconhecem que os temas trabalhados nessas formações são escolhidos a partir da realidade da escola e do trabalho que deve ser desenvolvido pelo coordenador. De acordo com Imbernón (2011, p. 104), “a qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza”. Não basta retirar temas do contexto escolar, é preciso que o participante da formação seja o sujeito central nesse processo.

A formação continuada deve permitir reflexões sobre a prática realizada no contexto escolar, buscando novas maneiras de realizar, pensar e sentir o trabalho desenvolvido, com o objetivo de dar mais qualidade a essas ações e à sua própria formação profissional.

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2011, P. 58).

Duas das coordenadoras não se lembraram dos temas trabalhados nesses encontros de formação, a não ser o da última, que tratava da sistematização do registro desenvolvido pelo coordenador. As outras participantes apontaram, além deste, temas como: a formação do professor, avaliação, função do coordenador, projeto político-pedagógico. Não foi citado por nenhuma delas o tema da formação descrita pela técnica do NUGEPE: disciplina.

Por que esse tema, que, segundo a técnica, teria sido tão bem trabalhado, não foi mencionada pelas coordenadoras entrevistadas? Não seria este um tema de interesse das coordenadoras? Podemos concluir que o desencontro dos temas citados nas formações pelos sujeitos da pesquisa possa ter acontecido devido à descontinuidade dessas formações, pois, como foi possível perceber, elas acontecem em períodos muito esparsos. A fala da Coordenadora 1 menciona esse ponto: “apesar de ser programado um encontro por bimestre, isto não está acontecendo, temos no máximo três encontros anuais”.

Ainda analisando os temas relacionados pelas coordenadoras, podemos perceber que a burocratização está muito presente nas atribuições do coordenador pedagógico e em sua formação, pois o tema mais lembrado pelas coordenadoras foi as fichas de acompanhamento do trabalho do professor e do desenvolvimento do aluno, disponibilizadas para o registro dos acompanhamentos feitos por elas. Algumas delas chegaram a criticar esse recurso, outras relataram que, apesar da falta de material, as fichas podem facilitar o trabalho.

As críticas feitas foram em relação ao tempo para preenchimento das fichas, a falta de recurso para sua aquisição, e o fato de já utilizarem suas próprias formas de registro. Apesar das fichas serem sugestões para o trabalho, elas as interpretam como uma obrigação.

3.3 Considerações sobre a formação realizadas pelo NUGEPE

No decorrer do capítulo foi evidenciado que existe um trabalho realizado em prol da formação continuada da equipe pedagógica da escola por parte do Núcleo responsável, como podemos observar no Quadro 5, que apresenta a síntese das estratégias de formação utilizadas pelo núcleo. Elas são todas classificadas pelo Núcleo como momentos de formação, porém algumas das ações podem ser classificadas como simples momentos de capacitação, ou seja, momentos de transmissão de informações e orientações, sem a reflexão, troca de experiências, sistematização e construção de conhecimentos que se esperam de um programa de formação continuada.

Quadro 5 - Síntese das ações do NUGEPE realizadas em favor da formação continuada do coordenador pedagógico nos anos de 2015 e 2016

Locais de formação	Ações
Formação no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas às escolas; • Orientações sobre o trabalho a ser realizado; • Entrega de materiais.
<i>Moodle</i> , um ambiente virtual de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de materiais de leitura, inclusive utilizados nas formações presenciais; • Sugestões de materiais para a realização de formações na escola; • Acesso a materiais como fichas de registro; • Fórum de discussões das sugestões de textos.
Formações realizadas fora do ambiente escolar dos coordenadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros de formações realizados nas escolas polos e na SEMED; • Leitura e discussão de textos; • Momentos de trocas de experiências; • Palestras; • Estudos de caso fictícios; • Parcerias com setores da SEMED, como a Associação Campo-Grandense dos

	Supervisores Escolares de Campo Grande e com editoras.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa, com os dados coletados nas entrevistas realizadas.

Essas formações acabam por ser gerais e tratam os assuntos de forma superficial, daí o desencontro quando se pergunta qual o tema trabalhado nas formações e se participam de curso de formação continuada, como demonstra o Quadro 6.

Quadro 6 – Respostas das coordenadoras quando questionadas se participam de formações continuadas.

Coordenadoras	Respostas
1	Atualmente não temos participado de nenhum curso muito específico, ou curso de especialização; não, a gente tem participado das formações oferecidas pela própria Semed
2	Só estou participando das que tem na Semed, fora não estou participando.
3	Não, só da Semed.
4	Não, não participo. Sempre procurei acompanhar os professores quando teve aquele do PNAIC, quando tinha cursos no Egov eu participava lá também, mas ultimamente não.
5	Sim, no <i>Moodle</i> .

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa, com os dados coletados nas entrevistas realizadas.

Percebemos que as formações realizadas pelo Núcleo não são reconhecidas ou valorizadas pelas entrevistadas. Isso ficou evidente principalmente ao se analisar a formação realizada na escola. Essas ações não são reconhecidas como momentos de formações, mas citadas como sugestões.

A formação *in loco*, de acordo com a necessidade de cada escola seria interessante, na própria escola, vir a equipe e sentir a necessidade e pontuar, fazer um trabalho junto à escola. Criaram o polo com essa intenção, escolheram uma escola e lá reuniram todas as escolas da região para a formação. É bastante positivo também, mas ali encontram-se várias escolas, não é específico de uma, reúnem-se as dificuldades e os anseios de uma região. (COORDENADORA 5)

Não há ações específicas para cada grupo que compõe a equipe pedagógica; o trabalho desenvolvido pelo coordenador não é o mesmo realizado pelo orientador ou pelo supervisor. Esta situação exigiria, a partir das especificidades de cada função, uma formação específica para cada grupo; por exemplo, como podemos falar para o orientador de planejamentos se o foco de seu trabalho é o aluno?

Diante dessa formação, questionamos se o coordenador pedagógico terá condições de ser um agente de transformação no contexto escolar, atuando como parceiro do professor na construção de situações reais de socialização do conhecimento historicamente elaborado, junto aos alunos. Pois colocam-se, para a escola, exigências mais amplas: o aluno deve adquirir novas capacidades e competências para atender às relações entre a educação e o trabalho, que se alteram e exigem inovações em processo contínuo.

Nesse sentido, faz-se necessário rever algumas estratégias junto à própria equipe pedagógica para se ter clareza das necessidades, bem como replanejar essas ações na busca pelo aprofundamento teórico e pela superação da fragmentação do trabalho realizado na escola e na própria formação da equipe pedagógica.

A formação deveria contribuir para a principal atribuição do coordenador: a formação em serviço de seus professores. De acordo com as coordenadoras, as formações com o grupo de professores estão definidas no calendário escolar e nelas são trabalhados temas sugeridos pelos professores ou pela própria equipe pedagógica da escola, de acordo com as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula. Alguns dos temas citados são: alfabetização, avaliação, planejamento ou disciplina em sala de aula.

Além dessas formações, as coordenadoras relatam que, nos momentos de planejamento dos professores na escola, sentam-se junto com eles para saber como está o desenvolvimento do trabalho e quais as dificuldades. Todavia não há muito tempo para a realização desse trabalho, que deveria também se configurar como um momento de formação.

De acordo com a Coordenadora 3, isso acontece devido às inúmeras atribuições do coordenador, o que dificulta a disponibilidade de tempo para realizar esse trabalho. Mesmo estando no planejamento do coordenador, se chegar um aluno ou pai, o estudo é interrompido para esse atendimento.

Ainda não dá para fazer um bom trabalho com o professor no estudo, não tem um tempo para sentar com ele e realizar uma formação. Se eu disser que tenho uma hora para isso, não, não vou ter, as causas disso é nosso dia-a-dia mesmo, as necessidades que tem um aluno, um professor. São muitas as atribuições, o coordenador não atende só o professor. (COORDENADORA 4)

Toda formação é um desafio, pressupõe estudo, organização, reflexão e tempo para se consolidar, não sendo, portanto, uma tarefa fácil. Ao colocar esse desafio aos coordenadores, é necessário pensar em suas condições de realização, que deve acontecer sob bases sólidas de conhecimentos, o que contribuirá para a formação, inclusive no que se refere à organização do tempo desse profissional para elencar suas atividades de acordo com a prioridade e necessidade da escola.

3.4 Caminhos e desafios

A formação continuada do coordenador pedagógico ainda busca por uma melhor sistematização, pois não basta encaminhá-los para cursos na Secretaria a qual pertencem ou para oficinas; é necessário um trabalho mais sistematizado que leve em conta seu local de trabalho e possa ser realizado e acompanhado com mais eficiência e frequência.

A principal característica comum entre todos esses modelos de formação é que são sempre formações muito técnicas, voltadas para os instrumentos de registro e controle que devem ser utilizados em sua prática ou com vistas a resolver determinadas situações de conflito. Muitas vezes, os temas são repetitivos e não consideram os saberes já adquiridos pelas experiências vivenciadas no contexto escolar; outras vezes, não há uma continuidade dos temas trabalhados nos encontros.

Isso pode ocorrer por falta de uma avaliação diagnóstica, assim como afirma Moreira (2002) ao descrever algumas características da formação continuada. O autor relata que muitas dessas formações não se organizam a partir de uma avaliação diagnóstica que considerem as necessidades e dificuldades encontradas pela equipe pedagógica, mas são voltadas para a correção de debilidades, não dispondo de instrumentos eficazes para avaliar o trabalho realizado.

Apesar do processo de avaliação constar da fala da técnica do NUGEPE, questionamos a periodicidade com que ocorre e o tempo do diagnóstico até a ação de formação, pois são questões importantes que devem ser consideradas ao falar da avaliação diagnóstica. Nesses momentos, os instrumentos que fazem a mediação são textos de autores contemporâneos, experiências de colegas, artigos de revistas como a Nova Escola Gestão, e recursos tecnológicos como a televisão, o vídeo, aparelho de som e *datashow*.

A forma de utilização desses recursos leva ao trabalho com ideias isoladas e descontextualizadas da sua conjuntura de criação, são discussões superficiais que não

contribuem para a reflexão de sua realidade no contexto escolar. Os conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados nessas formações são vitais, pois, de acordo com Saviani (2008b), são capazes de transformar a nossa ação, trata-se de conhecimentos reais e trabalhados de forma contextualizados e crítica numa relação dialética entre a teoria e a prática, o trabalho e a educação.

Os cursos de formação continuada de coordenadores estão inseridos na mesma concepção de formação do professor e do aluno, já que fazem parte da mesma escola, que atende a necessidade de formação de pessoas para o sistema capitalista. Segundo Ferreira (2002, p. 17), “a formação, quer dos profissionais da educação, quer do cidadão formado por esses profissionais, sempre ‘obedece’ aos ditames da sociedade num determinado momento histórico”.

Assim, ao analisar essa formação, é necessário que a façamos pensando na organização do trabalho didático da escola que temos hoje; uma escola que, segundo Alves (2005, p. 63), “foi fundada por Comenius no século XVII, pela inspiração da organização manufatureira do trabalho”.

Dessa maneira, os instrumentos utilizados na formação do professor e do coordenador pedagógico trazem características dos instrumentos didáticos pensados por Comenius, como a facilidade, a solidez e a brevidade utilizados na formação dos alunos da época: “Estes livros, portanto, deverão ser conforme as nossas leis de facilidade, da solidez e da brevidade, e contar, para todas as escolas, tudo o que é necessário, de modo completo, sólido e apropriado, para que sejam uma imagem verdadeira de todo o universo”. (COMENIO, 1957, p.289).

Como essas formações contribuíram para a mudança na ação dos que dela participam, perpetuam-se as mesmas concepções. É necessário buscar pelos instrumentos mais avançados de nossa época, como fez Comenius, para que possamos evoluir em conhecimento e em organização do trabalho didático. Pois o homem tem acesso a todo tipo de conhecimento por meio dos diferentes recursos disponibilizados na sociedade hoje, e estes não podem ficar à margem da escola e da formação de seus profissionais:

O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. (ALVES, 2005, p. 70).

Esses instrumentos, contudo, não devem apenas trazer uma roupagem nova ao velho modo de conduzir os conteúdos, pois muitos utilizam os novos recursos tecnológicos para transmitir, de forma diferente, os mesmos conteúdos fragmentados e aligeirados, o que acontece, muitas vezes, até de forma inconsciente ou por falta de uma formação adequada. O que se pretende é que esses novos recursos tenham como objetivo o acesso ao conhecimento culturalmente significativo, aquele que traz mudanças reais em sua prática pedagógica por meio da ampliação do acesso ao conteúdo e sua reflexão sobre ele.

Segundo Masetto (2000, p. 139), “não se trata de simplesmente substituir o quadro-negro e o giz por algumas transparências, por vez tecnicamente mal elaboradas ou até maravilhosamente construídas num *power point*, ou a começar a usar o *datashow*”, (grifo do autor), mas escolher técnicas que favoreçam a aprendizagem e que incentive a participação de todos em uma aprendizagem colaborativa.

Como exemplo de instrumento que, ao longo do tempo, vem se revestindo com nova roupagem, porém continua o mesmo, citamos Saviani (2009, p. 152):

Quando predominava a pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, centravam-se nos conteúdos e se dirigiam ao intelecto dos alunos, solicitando sua capacidade de memorização. Quando passou a predominar a influência escolanovista, os livros didáticos se tornaram coloridos, ilustrados, com sugestões de atividades, buscando estimular a iniciativa dos alunos. E quando se difundiu a pedagogia tecnicista começaram a surgir livros didáticos descartáveis, com testes de escolha múltipla ou na forma de instrução programada.

Foram mantidas sempre algumas de suas características, como trabalhar com conteúdos fragmentados e aligeirados, sem favorecer a ampliação dos conhecimentos oferecidos aos alunos.

Os livros, os meios de comunicação de massa e a informática não podem se restringir à reprodução de um conhecimento fragmentado e descontextualizado que serve apenas para a reprodução de um sistema capitalista de produção.

Alves (2005, p. 75) destaca o domínio da informática e alega que ele “não pode ser reduzido a uma demanda da formação do trabalho, em seu sentido restrito, mas sim entendido como recurso que permite a ascensão de seu usuário ao patamar cultural posto pela sociedade capitalista, hoje”.

Assim, os programas de formação continuada devem fazer com que os coordenadores pedagógicos repensem suas práticas e as transformem constantemente, assim como nos afirma Christov (2009, p. 9):

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que constituímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direção esperada a essa mudança.

Inserir esses novos recursos para melhorar e ampliar a formação continuada dos coordenadores trará benefícios para sua formação e realização de suas funções, porém não é algo tão simples. Vejamos o exemplo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, que busca, por meio do *moodle*, inserir na formação de seus coordenadores os novos recursos tecnológicos. O projeto já está em execução há dois anos e ainda não conseguiu manter uma sistematização de estudo, apesar de trazer inúmeras possibilidades de trabalho e uma boa organização em sua estrutura. Um dos critérios para se organizar uma formação continuada é pensar em sua continuidade, assim como nos afirma Moreira (2002, p. 56):

Organizar atividades que tenham continuidade e acompanhamento: sugestões soltas, conteúdos fragmentados pouco contribuem para que o professor repense a sua prática. É preciso tempo para acontecerem as mudanças desejadas, portanto os projetos nesse sentido devem ser mais longos. As atividades devem distribuir-se por todo o ano letivo [...]

Para Masetto (2000), existe uma não valorização do uso da tecnologia em educação, porém destaca que esses recursos podem enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais eficiente e eficaz. O autor ressalta, ainda, que essas novas tecnologias podem também contribuir para o processo de aprendizagem a distância, aproximando professores e alunos em diferentes momentos e espaços.

Entretanto a tecnologia por si só não dará conta de todos os problemas enfrentados pela educação; ela poderá colaborar nesse processo se for bem utilizada, já que é apenas mais um meio, um instrumento; “ela tem sua importância apenas como um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém” (MASETTO, 2000, p. 139).

Assim, o papel desempenhado pelos formadores é fundamental já que serão eles que darão vida a esses instrumentos, recursos que serão mediadores dos saberes que os coordenadores terão que adquirir, saberes em partes iguais às dos professores, quando se referem às novas teorias pedagógicas. Porém, têm sua parte específica também no que se refere ao conhecimento que o coordenador deve ter em relação ao grupo de professores e

alunos com os quais trabalha, ao contexto de sua atuação e às estratégias de relacionamento. (PLACCO, SOUZA, 2010).

Pensar nos instrumentos utilizados na formação do coordenador pedagógico é pensar na melhoria de sua formação e de sua capacidade de atuação no contexto escolar ao qual pertence. A escolha do local onde essa formação deve ser realizada possibilitaria uma maior aprendizagem sobre a função que desempenha na escola.

Apesar da educação ser uma produção não-material, ou seja, produzir resultados imateriais, de acordo com Saviani (2008b), é necessário pensar nas condições materiais que a viabilize. Para o estabelecimento de uma nova proposta de educação, não é necessário apenas pensar em seu teor teórico, mas também organizar a viabilização dessas ações pedagógicas. É fundamental, portanto, organizar condições para que a materialidade do trabalho pedagógico se realize.

Saviani (2008b, p. 126) afirma que “isso envolve providências como mudar a estrutura curricular para eliminar o emperramento das atividades, secundarizando as atividades burocráticas em favor das atividades-fins”. As mudanças na organização das formações dos coordenadores farão com que elas contribuam para viabilizar a implantação de uma nova forma de organização escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS. Para tanto, foi necessário conhecer esse profissional, que pode ser hoje um integrador dos vários atores da educação escolar, contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma qualitativa, mais integrada e coesa. Podemos verificar que a função se dá no cotidiano da escola, de forma diferente em vários momentos da história da educação, de acordo com as legislações nacionais, estaduais e municipais, sendo também influenciada pelo movimento no setor de produção capitalista em cada momento histórico.

Conhecer suas atribuições e sua importância no contexto escolar foi o primeiro passo de nossa pesquisa; atribuições que se mostraram numerosas e que exigem uma formação de qualidade para que o coordenador possa realmente exercer sua função. Como todo profissional, sua formação continuada deve ser pensada e organizada de forma a trazer mudanças em sua maneira de sentir e fazer seu trabalho. Formação que, destacamos aqui, seria um momento privilegiado para a discussão de ideias, trocas de experiências, pesquisa e estudo, e que terá que ser organizada de maneira a se ter tempo para consolidar os novos conhecimentos e atitudes necessárias para atender à demanda da profissão.

Foi possível verificar que esse profissional no município de Campo Grande-MS é um agente novo no contexto escolar, tendo sua função instituída no ano de 2012, por meio do Decreto Municipal n. 11.716, sendo necessário acompanhamento e um programa de formação continuada que lhes dessem condições para permanecerem na função, desempenhando suas atribuições com domínio e segurança.

Nesse primeiro momento da pesquisa, ficou evidenciada a fragmentação do trabalho no interior da escola ao constataremos a existência de duas tendências de educação no interior de uma mesma rede de ensino. Uma com características de parcelamento do trabalho, divisão das atividades escolares pelos especialistas educacionais, e outra tentando se estabelecer por meio da superação dessa fragmentação. Essa contradição de concepções e ideias nos faz questionar a capacidade da escola de conseguir, nesse contexto, formar cidadãos plenos e preparados para atuarem no mercado de trabalho que, como observamos, exige trabalhadores flexíveis, criativos e capazes de solucionar problemas.

É necessário discutir essa organização do trabalho pedagógico no contexto escolar e buscar meios de contribuir para sua mudança. A formação pode colaborar nesse processo,

porém devemos pensar nas formas de sua realização, tornando-as compatíveis com esta nova proposta de educação. Na qual o coordenador pedagógico está para desenvolver um trabalho mais integrado com seus professores, alunos e pais, visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido na instituição a qual trabalha.

Os programas de formações devem ser previstos e subsidiados pelas políticas públicas já existentes, e esse foi o segundo momento da pesquisa, quando foi evidenciado as ações de formação continuada previstas nos Planos Nacional e Municipal de Educação (PNE) e (PME), bem como no Plano de Ações Articuladas (PAR), e a necessidade de se garantir que os responsáveis pelo planejamento contemplem esse público de forma clara e concisa, projetando ações a curto, médio e longo prazos. Asseguradas em seus planos, as formações podem ter garantidos o financiamento e recursos.

As ações referentes à formação continuada do coordenador nos planos analisados apresentam-se de forma restrita e vinculada à formação dos profissionais da educação de forma geral, não apresentando ações específicas para esse público.

No terceiro momento da pesquisa, analisamos como essas formações acontecem na prática, descrevendo a experiência da Secretaria de Educação de Campo Grande-MS, que demonstrou existir um movimento na realização da formação continuada dos coordenadores, ou da equipe pedagógica da escola. Porém, a análise do que está dito nos discursos das técnicas entrevistadas e nos documentos da secretaria, em confronto com o que foi verificado nas escolas pesquisadas, confirma uma realidade ainda contraditória, pois a importância dessa formação, evidenciada nos discursos, não se concretiza nas formações realizadas pela secretaria de educação. As coordenadoras participantes da formação não as descrevem e nem as reconhecem como descritas pela técnica. Isso se verifica, principalmente, nas formações realizadas na escola.

Para a realização da formação continuada dos coordenadores pedagógicos foram identificadas três ações realizadas pelo núcleo e classificadas pela técnica responsável como formação na escola, por meio do ambiente virtual e em escolas-polo.

A escola foi identificada como o ambiente mais valorizado tanto na literatura estudada quanto pelos coordenadores para a realização de programas de formação continuada, o que também ficou evidente na fala da técnica do núcleo. No entanto as participantes desses momentos não reconheceram como momentos de formação as ações realizadas no contexto escolar, o que revelou a necessidade de se repensar essas ações. Esses momentos deverão ter como características as reflexões no grupo de trabalho a partir de situações reais e a discussão

por meio de conhecimentos acadêmicos. Isso sim permitirá mudança, inclusive para superar a fragmentação do trabalho realizado no contexto escolar, e contribuirá para a qualidade do ensino oferecido.

A inclusão de novos recursos tecnológicos apresentada como uma das estratégias utilizadas não trouxe mudanças significativas na concepção dessas formações, que ainda se apresentam como transmissão de conhecimentos e informações. Sabemos que as tecnologias, por si só, não têm condições de alterar de forma significativa nenhum processo, sendo necessário, para tanto, a ação reflexiva e cuidadosa do educador ou formador.

Os polos de formação também não apresentaram mudanças significativas na realização desses momentos, que trazem como dificuldades em sua realização a falta de recursos financeiro e humano e, principalmente, o não rompimento com as formas de organização anteriores, que representam a fragmentação do trabalho no interior da escola.

Mesmo após quatro anos de realização dessas ações de formação, não se evidenciou a consolidação ou sistematização de um programa de formação continuada, tornando-se ações isoladas e sem continuidade, o que contribui para a sua desvalorização perante os profissionais que dele participam.

Como pontos positivos da realização desses momentos de formação, destacamos: as tentativas de inovação que o Núcleo buscou com a inserção do *moodle*; as parcerias realizadas; as trocas de experiências que acontecem nesses encontros; e a possibilidade de construção de um programa de formação continuada.

A mudança a partir da formação continuada deverá refletir em todo o processo de ensino e aprendizagem, pois os coordenadores trabalham diretamente com a formação do aluno e do professor e, portanto, deverá levar suas experiências promissoras dos programas de formação continuada para seu contexto de trabalho, ou seja, o chão da escola, contribuindo para a atividade-fim da educação. Situação que não foi verificada durante a pesquisa.

A qualidade da educação depende muito da qualidade de seus profissionais e estes, da qualidade de sua formação inicial e continuada, por meio de pós-graduações, cursos de curta duração, seminários, palestras ou formações em serviço, mas cursos que tenham qualidade e que tragam mudanças significativas em suas práticas.

Não se trata de um movimento fácil, porém necessário já que não se pode negar a necessidade e a importância da formação continuada a qualquer profissão, devido aos avanços apresentados pela ciência e pela tecnologia, além das questões econômicas e sociais que impõem para a escola novos desafios. Portanto, refletir sobre a formação do coordenador

pedagógico é pensar também na qualidade de nossa educação, é pensar na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa se mostrou relevante, pois abordou questões fundamentais para a consolidação da coordenação pedagógica no município, como a realização de sua formação continuada que contribuirá na organização e qualidade de seu trabalho, sendo também uma das formas de valorização dos profissionais da educação. Evidenciou as suas características e o que é valorizado pelos profissionais que dela participam, possibilitando, assim, caminhos para mudança na forma de sua realização.

Dentre as características observadas durante a realização da pesquisa, apontamos a falta de formações realizadas junto a escola; a descontinuidade dos encontros; o uso de várias estratégias, porém sem efetivação de nenhuma; a fragmentação dos temas desenvolvidos e o caráter burocrático das formações, para a elaboração de uma proposta de intervenção que possa atender a necessidade da realização de momentos de formações mais efetivos e frequentes junto a escola e não apenas na escola como foi apontado na pesquisa.

Foi possível, também, diferenciar o trabalho realizado pelos coordenadores e pelos especialistas da educação. Quanto a esse tema, deixamos questões a serem investigadas em momento posterior, por exemplo, a relação destes no contexto escolar, e os conflitos e os acordos firmados por eles para o atendimento na instituição escolar. Essas questões não foram abordadas, porém deixamos evidenciado durante a pesquisa as diferenças de organização dessas duas formas no interior da escola, que deverá ser unificada ou reorganizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: UNIDERP, 2003.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marli M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 11-24.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.20, n.62, p.679-701, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206207>>. Acesso em: 20 de jan. 2015.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p.65-93.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm >. Acesso em: 24 de out. 2015.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Apresentação. [ca. 2008]. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao> >. Acesso em: 24 de out. 2015.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 30 de jul. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >. Acesso em: 30 de jul. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> >. Acesso em: 20 de jan. 2016.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 11.716, de 05 de janeiro de 2012. **Diogrande: Diário Oficial de Campo Grande – MS**, Poder Executivo, Campo Grande, MS, 06 de jan. 2012. P.1.

_____. Edital n. 9, de 15 de março de 2016. **Diogrande: Diário Oficial de Campo Grande – MS**, Poder Executivo, Campo Grande, MS, 15 de mar. de 2016. p.8-9.

_____. Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS PME 2015-2025. Lei n. 5.565, de 23 de julho de 2015. **Diogrande: Diário Oficial de Campo Grande – MS**, Poder Executivo, Campo Grande, MS, 24 de jun. de 2015. p. 1-46.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**. v. 12, n. 2 mai/ago. de 2008. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556> >. Acesso em: 29 de ago. 2016.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artimed, 2007.

_____. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de inovação educacional. **Caderno de Organização e Gestão Curricular**, v.3. 1995. 47p. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf >. Acesso em: 02 de ago. 2016.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: < https://fritznelalphonse.files.wordpress.com/2013/05/charlot_amistificacaopedagogica.pdf >. Acesso em: 26 de set. 2016.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 9-13.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**: tratado universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Edições da Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CUNHA, Maria Coutinho; COSTA, Jean Mário Araújo; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande. n. 34, p. 93-110, jul./dez. 2012.

DAMASCENO, Maria Nobre. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986. p.31-41. Disponível em: <

www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/189/31 >. Acesso em: 10 de set. 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php> >. Acesso em: 17 de dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100. p. 921-946, out. 2007. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014> >. Acesso em: 23 de abr. 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: AGUIAR Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 7. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 15-46.

_____. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: _____. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p.17-42.

FONSECA, Marília; ALBUQUERQUE, de Severino Vilar. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande. n. 34, p. 61-74, jul./dez. 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Relatório final – Estudo realizado por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho/2011, p. 129.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Conae. 2014. Disponível em: < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf >. Acesso: em 19 out. 2015.

GATTI, Angelina Bernadete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Luiz. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno de cárcere**. vol. 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marcos Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação e trabalho: questões teóricas. In: KUENZER, Acacia Zeneida, et al. **Educação e trabalho**. Salvador: Fator, 1988. p. 13-29.

_____. Trabalho pedagógico: da formação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-78.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 45-73.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção docência em formação).

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994. (Coleção magistério, 2º grau. Série formação de professores)

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Mamuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 133-173. (Coleção Papyrus Educação)

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas, SP: editora Alínea, 2013. Tradução Willian Laços. (Coleção educação em debate)

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 2/2015**, despacho do ministro, DOU de 25 de jun. de 2015, seção 1, p. 13. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 17 de nov. 2015.

_____. Plano de Ações Articuladas (PAR). **Relatório Público**. [ca. 2009]. Disponível em: < <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php> >. Acesso em: 18 de jul. 2015.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Orientações para a Elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios (2011-2014)**. Versão Preliminar. Brasília, DF, set. de 2011. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9400-

[manualelaboracao-par-municipal-1114-pdf&category_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192](#) >. Acesso em: 24 de out. 2015.

_____. Plano de Ações Articuladas. PAR 2016-2019. **Manual do usuário:** etapa preparatória e diagnóstico. Brasília. Jan. 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpHgQt77_56d4899de7dcc.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais.** Catálogo 2006. Brasília, jun. de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 08 de dez. 2015.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** 3. ed. São Paulo: Editora Ática. 1992.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores:** entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Campo Grande: OMEP/BR/MS. 2016.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática.** V.19, n.32, p.57-72, jan./jun, 2009.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 17-26.

PARO. Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** 3.ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar:** Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA. Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade.** São Paulo: edições Loyola, 2010. p. 47-62.

_____. _____. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Caderno de pesquisa.** São Paulo, v.42, n. 147, p.754-771, set./dez. 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educação.** Curitiba, v. 10, n.30, p.285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: <

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3607&dd99=view&dd98=pb> > Acesso em: 19 de nov. 2015.

ROSTAS, Márcia Helena Sauáia Guimarães; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O ambiente virtual de aprendizagem (*moodle*) como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. **Linguagem, educação e virtude** [online]. São Paulo: editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.249p. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf> >. Acesso em: 18 de mai. 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012> >. Acesso em: 26 de mar. 2015.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (coleções educação contemporânea)

_____. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 15, n.44, p.380-393, maio/ago. 2010. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013> >. Acesso em: 23 de fev. 2016.

SEIXAS, Carlos Alberto *et al.* **Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso online**. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, v.65, n.4. p.660-666, jul./ago. 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672012000400016> >. Acesso em: 18 de mai. 2016.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Alfabetização**. Vol. I, Campo Grande, MS, SEMED, 2008. 328 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

APÊNDICE A – Formação continuada com a escola: uma proposta possível

Apresentação

O plano de intervenção aqui descrito é resultado de pesquisa realizada no Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso de Sul e tem como objetivo a formulação de uma proposta de formação continuada para os profissionais que atuam na coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Esse plano de intervenção é não só uma exigência do Mestrado Profissional como também uma possibilidade de levar os resultados das pesquisas realizadas na área acadêmica para dentro do contexto escolar, realizando o diálogo entre a teoria e a prática, a práxis.

Para organizar este plano, buscamos refletir sobre todo o caminho percorrido durante a pesquisa, os dados coletados, as análises realizadas e os autores que contribuíram para o estudo, sobretudo os que abordaram o tema formação continuada. O objetivo nesta etapa é contribuir com o tema pesquisado e abrir caminho para novos estudos.

Os resultados da pesquisa apontaram para a realização da formação continuada no contexto escolar não somente na escola, mas com a escola. Segundo Canário (1995), não basta transferir para dentro da escola as formações realizadas de forma tradicionais, mas construir formas de potencializar a capacidade formativa desse ambiente. Assim, a elaboração do plano de intervenção está baseada na ideia da formação continuada realizada com a escola, junto aos profissionais que estão nela desenvolvendo seu trabalho, tendo como referência o que acontece em seu interior.

Justificativa

Os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS já participam de momentos de formação oferecidos por um Núcleo da própria Secretaria de Educação (SEMED), porém foi possível perceber que, apesar da organização e sistematização apresentada por uma representante do núcleo citado, eles não são suficientes para oferecer aos profissionais que atuam na coordenação subsídios para auxiliarem em sua prática ou a refletir sobre ela, trazendo as alterações necessárias.

Tais afirmações foram possíveis após a coleta de dados com técnicas do núcleo responsável pela organização e realização das formações e com profissionais que atuam na

coordenação pedagógica das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Durante a pesquisa foi possível identificar algumas fragilidades na realização desses momentos, bem como a angústia e necessidade de mudanças nas falas das coordenadoras. Elencamos algumas situações que nortearam o nosso trabalho:

- a) A falta de reconhecimento, por parte dos profissionais que atuam na coordenação, dos encontros realizados na escola como momentos de formação, embora a técnica do núcleo responsável assim o faça;
- b) A falta de continuidade dos encontros realizados;
- c) O uso de várias estratégias, porém sem a efetivação de nenhuma de forma eficaz;
- d) A fragmentação entre o trabalho desenvolvido na escola e os temas trabalhos nas formações;
- e) O caráter burocrático de algumas formações, principalmente na utilização do ambiente virtual de aprendizagem, o *moodle*.

A partir desse contexto, buscamos estratégias possíveis de serem desenvolvidas, tendo como objetivo auxiliar os profissionais que atuam na coordenação a realizar suas atividades com maior qualidade, também abrangendo a equipe pedagógica na qual se encontram inseridos o supervisor escolar e o orientador educacional.

As estratégias voltam-se basicamente para a formação tendo como referência o local de trabalho desses profissionais: a escola. Essa escolha se deu devido às possibilidades de trabalho individual e coletivo e de transformação não só dos profissionais que nela atuam, mas também do local onde estão inseridos. A dimensão coletiva ganha destaque, pois proporcionará aos indivíduos aprender por meio da organização, assim como a própria organização, aumentando a possibilidade de mudanças. Segundo Canário: “É esta dimensão colectiva que permite sublinhar quer a possibilidade de os indivíduos aprenderem através da organização, quer a possibilidade de as próprias organizações ‘aprenderem’, reforçando a sua capacidade autónoma de mudança”. (1995, p. 4, grifo do autor).

Porém, é necessário oportunizar a transformação de situações vivenciadas no local de trabalho em momentos de aprendizagem; isso ocorrerá por meio de reflexão e pesquisa em níveis individual e coletivo, marcados pela criação de estratégias dinâmicas de formação que facilitem a aquisição de novas forma de aprendizagem e tragam mudanças necessárias para a qualidade do ensino oferecido.

Assim, trabalharemos com algumas possibilidades que foram escolhidas, com objetivo de desenvolver uma proposta de formação capaz de articular o desenvolvimento profissional individual, coletivo e do local onde trabalham, sendo um desenvolvimento a consequência do outro. “Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”. (CANÁRIO, 1995, p. 5)

As estratégias e os recursos utilizados serão desenvolvidos tendo como referência o contexto das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Objetivos Geral

A proposta tem como objetivo contemplar os coordenadores pedagógicos com uma formação continuada que seja desenvolvida junto à escola, garantindo que esses profissionais tenham tempo para consolidar os conhecimentos discutidos nesses encontros por meio do diálogo constante entre a reflexão e a prática, a práxis.

Objetivos específicos

- Reconhecer o ambiente escolar como local formativo;
- Valorizar a dimensão coletiva nas formações;
- Realizar formações para determinado público e situações, formações específicas;
- Superar a fragmentação entre a teoria e a prática;
- Trazer melhorias reais ao trabalho desenvolvido na escola pelos coordenadores pedagógicos e, conseqüentemente, a toda escola;

Público alvo

O público a ser contemplado nesta formação continuada seriam os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS diretamente no atendimento aos professores, pais e alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, função implementada na Rede a partir do ano de 2012.

Duração

A realização da formação continuada na escola terá duração indeterminada; o que de fato se pretende é torna-la permanente na escola. Segundo Imbernón (2011, p. 17), “a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimento deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais”. Assim, faz-se necessário pensar em uma formação permanente, na qual seus participantes tenham tempo para se apropriar dos conhecimentos e incorporá-los em sua prática, o que acontecerá por meio da dialética ação-reflexão-ação, exigindo tempo para vivenciar e discutir os seus resultados.

Metodologia

Não se pretende aqui elencar uma série de ações para a realização da formação desses profissionais, mas refletir sobre a possibilidade de tornar essa atividade mais produtiva e eficaz na realização de seus objetivos.

Segundo Canário (1995, p. 14),

O plano de formação corresponderá então a uma resposta singular, a uma situação singular, articulando um conjunto coerente de modalidade de ação marcadas pela sua diversidade. Por isso já não é aceitável, hoje, que o plano de formação de uma organização [...] possa reduzir-se a uma lista de ‘ações’ a que correspondem um determinado número de formandos, de formadores e de horas de formação. (grifo do autor)

Trata-se, portanto, de planejar estratégias que valorizem e reconheçam a escola como local privilegiado para a formação continuada desses profissionais, em nível individual e coletivo. E de favorecer o estudo das situações enfrentadas no próprio local de trabalho, por meio do estudo em grupos de comportamentos e valores, na busca por novas formas de agir.

Nesse contexto os técnicos da Secretaria de Educação que organizam as formações teriam outra importância. Estes atuariam junto à escola, buscando, a partir do contexto escolar, mobilizar discussões e estudos que favorecessem a criação de novos projetos e ações. O acompanhamento deverá ser realizado durante todo o ano escolar, estando presente na escola o necessário para acompanhar e auxiliar esses profissionais, rompendo, assim, com formações de curta duração sem resultados, na prática, dos que dela participavam.

Segundo Gadotti (2011, p. 45), “o que a assessoria externa pode fazer é propor uma colaboração na identificação das *necessidades* e construir, com a escola, as *respostas* a essas necessidades” (grifo do autor). Assim, a equipe que organiza essas formações deve buscar a parceria da escola e realizar momentos de formações coletivas, nas quais se estudem temas da própria ação realizada no contexto escolar, como os estudos de caso, porém não fictícios, mas reais, nos quais os profissionais tenham condições de avaliar a situação na qual o fato ocorre, suas variáveis e possíveis soluções, bem como testá-las e discutir seus resultados.

O coordenador pedagógico terá condições, assim, de refletir sobre sua prática, questionando as teorias e os referenciais que as norteavam. A formação nesse novo paradigma ultrapassa o simples aprendizado de novas técnicas ou inovações e passa a ser concebida como reflexão e pesquisa.

As trocas entre os pares também é uma estratégia a ser valorizada. Esses momentos deverão ser organizados na escola com o grupo de coordenadores e agendados antecipadamente, para que os formandos tenham condições de levar situações que queiram discutir ou propor para a discussão em outro momento, dando, assim, continuidade aos temas e assuntos a serem trabalhados. Esses momentos podem ser organizados em forma de oficinas também. Após as reflexões, o coordenador buscaria as mudanças necessárias em sua prática.

As experiências devem ser divulgadas, o que se faz importante para valorizar o trabalho realizado por esses profissionais, para conhecer outros trabalhos, e para criar parâmetros sobre o que está sendo desenvolvido.

Para a divulgação dos trabalhos, podemos utilizar como forma de registro a organização de portfólios, dossiês, seminários anuais, reservar um espaço para publicação semestral na revista da Secretaria de Educação, “Diálogos Educacionais em Revista⁶”, bem como utilizar o *moodle* como espaço de divulgação tanto de materiais escritos como de vídeos produzidos pelos coordenadores.

Nessa nova organização, o *moodle* seria um ambiente virtual no qual ocorreria a publicação dos trabalhos realizados, com espaço para troca de experiências, tirar dúvidas ou solicitar orientações sobre determinado tema que estaria sendo desenvolvido na escola. Seria uma ferramenta para promover o diálogo e a interação dos formandos, não como uma formação diferente da que ocorre na escola, mas como um espaço de continuidade dessa formação.

⁶ A revista é uma publicação eletrônica semestral de acesso público composta por artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e relatos de pesquisa.

A proposta é organizar a formação desses profissionais junto à escola na qual eles estão inseridos, discutindo no grupo da escola, sob orientação da equipe técnica de formação da SEMED, temas pertinentes à realidade escolar, com tempo para desenvolver a reflexão-ação-reflexão, incorporando as reflexões e mudanças necessárias à sua prática. Também se pretende enfatizar o processo de ensino e aprendizagem, pois o coordenador tem como atribuição colaborar para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Esse processo de formação deve refletir diretamente no ensino oferecido na instituição.

Os encontros com outras escolas são importantes para a divulgação e discussão das ações que são realizadas nos encontros na escola, e seriam uma extensão do trabalho realizado com a escola, não como uma formação diferente.

Durante a pesquisa percebemos a realização de diferentes formações (na escola, por meio do *moodle* ou com outras escolas), sem uma continuidade ou ligação entre elas. O que se pretende aqui é romper com essa fragmentação e realizar a formação de uma maneira mais concisas e coesa.

Referências

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de inovação educacional, 1995. 47 p. **Caderno de Organização e Gestão Curricular**. v.3. Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf >. Acesso em: 02 de ago. de 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE B – Questionário sobre o PAR

Informações pessoais:

Nome: _____

Profissão: _____

Escolaridade: _____

Possui pós-graduação: _____

Cargo: _____

Tempo de atuação neste cargo: _____

Tempo de atuação na área da educação: _____

Local de atuação: _____

Entrevista sobre o PAR:

 2008 - 2011 2011 – 2014 2015 - 2018**Bloco 1:** Sobre a elaboração do PAR:

1- Você participou do planejamento e execução do PAR? Se participou, por quanto tempo?

2- Ocorreu a constituição de um Comitê Local para realização do diagnóstico e elaboração do PAR deste município? Sim Não

- Quais os profissionais e representantes da comunidade que participaram?

-Se não houve a constituição de um Comitê Local, como foi o planejamento e elaboração do PAR?

3- Os participantes que elaboraram o PAR tiveram alguma orientação por parte do MEC, FNDE ou da Secretaria de Educação desse município sobre o que é o PAR e quais são os procedimentos a serem seguidos para sua elaboração?

4- Como foi à aceitação da Secretaria Municipal de Educação em relação ao PAR?

- Existe alguma insatisfação e em que se fundamenta?

- Quais as incertezas e inseguranças na implementação e acompanhamento do PAR?

- Do ponto de vista da Secretaria o que pode ser melhorado no PAR?

5- Todos os recursos previstos para implementação das ações do PAR foram repassados pelo FNDE?

6- Quais as dimensões do PAR que mais receberam recursos do FNDE? Por quê?

7- O Plano Municipal de Educação foi levado em consideração na elaboração do PAR?

8- O PAR contribuiu na construção do PME?

9- Houve descontinuidade na política desse município? No entendimento dessa secretaria, a mudança (ou não) de governo interfere no processo de planejamento e implantação do PAR?

10- O PAR trouxe contribuições para o fortalecimento do planejamento municipal? Como isto aconteceu?

11- O PAR trouxe contribuições ou não para a melhoria da qualidade do ensino ofertado? E para melhoria do IDEB deste município? De que forma?

12- O que retrata a síntese dos indicadores apresentado no site do MEC?

Bloco 2: Sobre a dimensão 2, formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar:

13- O PAR nesta dimensão contemplou a formação continuada da equipe pedagógica da escola? Em quais ações? Se não por quê?

-Se sim, houve parceria para a realização destas formações? Quais?

14- Como foi feita a escolha da pontuação dos indicadores nesta dimensão? Houve a realização de algum estudo?

15- Como podemos analisar a síntese da dimensão 2 apresentado no site do MEC?

16- No Guia Prático de Ações encontrado no site do MEC, estão todos os programas disponibilizados pelo MEC e pelo FNDE, que podem ser solicitados pelos municípios em seus respectivos planos, inclusive os voltados para a formação da equipe pedagógica. Foi feita uma análise destes programas, eles eram pertinentes às necessidades do município? Por quê?

17- Como foi avaliado o indicador 2 (existência e implementação de políticas para a formação continuada das equipes pedagógicas) da área 5 (formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar) desta dimensão?

18- Gostaria de acrescentar algo nesta entrevista que não tenha sido abordado?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a técnica do núcleo de gestão do trabalho pedagógico na escola (NUGEPE)

Entrevistada:

Local:

Data:

1 - Caracterização da rede municipal de educação de Campo Grande	
Itens Específicos	Detalhamento
1.1. Entrevistado	Função, tempo de atuação. (O que é este núcleo e sobre o que ele é responsável)
1.2. NUGEPE.	Número de escolas 94 (7 rurais) e 96 centros de educação infantil. Todas estas unidades contam com o trabalho do coordenador pedagógico. Todos estes coordenadores têm o acompanhamento do NUGEPE.
1.3. Perfil dos Coordenadores.	Número de coordenadores; formação acadêmica; tempo médio de serviço; regimes de trabalho; jornadas de trabalho etc. Por que a Secretaria de Educação do município deixou de realizar concurso público para orientadores e supervisores, e optou pela coordenação pedagógica. Existe ainda o apoio pedagógico?
1.4. Equipe responsável pela formação continuada.	- Existe uma equipe? Como ela está organizada? - Perfil dos integrantes e atribuições, (se faz diagnóstico, se oferece a capacitação, se contrata pessoal ou estabelece convênios, se é encarregada da avaliação da capacitação e/ou do acompanhamento). - Como se dá o processo de escolha destes profissionais?
1.5. Organização das Ações de Formação Continuada.	- Onde ocorrem as ações de formação continuada? - Se existe um centro de formação próprio? Qual é sua organização? (Horários de funcionamento; estimativa de frequência de uso, se o centro é próprio ou não; se a instalação e a infraestrutura são adequadas aos propósitos da capacitação); - A SEMED faz parcerias para estas formações; com quem e se funcionam. (Pedir exemplo de uma parceria)

2 - Proposta de formação	
Itens Específicos	Detalhamento
2.1. Visão acerca das ações de Formação Continuada	- Como a SEMED vê a prática da formação continuada? - Quais as principais estratégias utilizadas? (Palestra, cursos de curta ou longa duração, oficinas, à distância, atrelados a materiais didáticos, encontros motivacionais etc.) - O que parece funcionar melhor? - Quais as necessidades apresentadas pelos coordenadores? - Quais são as expectativas acerca do coordenador que cumpre a formação continuada? - São os coordenadores que escolhem os cursos dos quais

3. Formas de avaliação e acompanhamento	
Itens Específicos	Detalhamento
3.1. Processo de acompanhamento	<p>Durante a formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como se dá o acompanhamento e o desenvolvimento das práticas formativas? - Há controle de frequência dos participantes? - Há avaliação dos participantes? <p>Após a Formação Continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe acompanhamento após o curso? Como? Com qual finalidade? - É feita observação da prática dos docentes capacitados? - Que apoios são oferecidos à prática pedagógica, uma vez encerrada a formação continuada?
3.2. Avaliação das práticas formativas	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados das práticas formativas são avaliados? - Como é feita a avaliação? - É utilizado algum instrumento padronizado? - Qual o tipo de <i>feedback</i> geralmente solicitado?
3.3. Resultados das práticas formativas	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados das ações de formação continuada atenderam às expectativas da SEMED? - Como a secretaria percebe o resultado destas formações? - Os resultados são incorporados às políticas da SEMED? - Se sim, quando e como isso ocorreu? (Solicitar exemplos)
3.4. Principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de capacitação.	<ul style="list-style-type: none"> - De organização (verbas, de horário, de infraestrutura, decorrentes da heterogeneidade do grupo, de falta de pessoal para dar a capacitação etc.)? - Pelos coordenadores (dificuldade de horários, de traslado, compra de material, etc.)?

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico

Dados do entrevistado:

Quantos professores atende: _____

Quantas turmas atende: _____ em média _____ alunos.

1 – Como você descreveria sua vida profissional.

- Sua formação inicial?
- Tempo de magistério?
- Sua opção pela coordenação?
- Tempo na coordenação?

2 – Como foi o início de sua carreira como coordenadora? O que contribuiu neste processo?

3 – Sua formação inicial contribui para suas atribuições de coordenador pedagógico? Como?

4 – Como ou onde aprendeu mais sobre sua função? A que atribui a sua profissionalidade?

5 – Você participa de formação continuada? De quais formas?

6 – O que você acredita ser o papel do coordenador pedagógico?

7 – Como se dá a formação continuada do coordenador pedagógico realizado pela Secretaria de Educação de Campo Grande, MS, (SEMED)?

- Através do *moodle*
- Na escola
- Na SEMED
- Nos polos

Aponte os pontos positivos e os que devem ser melhorados.

8 – Qual sua participação nestes encontros de formação?

9 – Como estas formações contribuem para seu exercício profissional?

10 – Quais os conhecimentos trabalhados nestas formações?

11 – Sendo responsável pela formação dos professores que coordena na escola, como organiza e desenvolve estas ações? Quais as dificuldades?

12 – Qual a importância da atuação do Coordenador pedagógico como formador de professores na escola?

13 – O que seria necessário para melhorar a qualidade das formações continuada realizada pela SEMED?

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Lenine Ferreira da Silva, responsável pela pesquisa “Coordenador Pedagógico: A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS”, venho por meio deste termo, solicitar sua participação voluntária em minha pesquisa, que se dará por meio de entrevista ou questionário.

A pesquisa trata-se de uma Dissertação do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), orientada pela Prof.^a Dr. ^a Bartolina Ramalho Catanante, e tem como objetivo, investigar e analisar as ações da Rede Municipal Ensino de Campo Grande – MS no que se refere à formação continuada dos coordenadores pedagógicos, verificando as ações previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Plano Municipal de Educação (PME) que contribuem para o fortalecimento desta. Assim sua participação contribuirá para esclarecer como a Rede vem organizando esta formação continuada.

Declaro que os dados coletados só serão utilizados nesta investigação e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, porém a divulgação das informações não possibilitará a identificação de sua pessoa.

A pesquisa poderá apresentar como riscos a seus participantes, constrangimentos ou alterações a sua rotina, e os benefícios se darão de forma indireta, ou seja, por meio dos resultados da pesquisa poderemos conhecer e até mesmo buscarmos maneiras de intervir para melhorar a qualidade desta formação continuada. Os participantes não terão despesas com sua participação, porém, fica garantido o ressarcimento de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável, por telefone ou por e-mail. Fica também sancionado seu direito de não autorizar a participação ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Assinatura da pesquisadora

Autorização do (a) participante:

Eu, _____,
após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa e da garantia de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância em participar da pesquisa.

Assinatura do participante ____/____/2016.

Dados da pesquisadora:

Lenine Ferreira da Silva

lefise@hotmail.com

CESH/UEMS fone: (67) 3902-2699

cesh@uems.br