

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

ANGELA BEZERRA DOS SANTOS ANDRADE

**POLÍTICAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS PELA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS, MS: A ANÁLISE
DOS(AS) COORDENADORES(AS) QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL – CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

TRÊS LAGOAS, MS
2022

ANGELA BEZERRA DOS SANTOS ANDRADE

**POLÍTICAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS PELA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS, MS: A ANÁLISE
DOS(AS) COORDENADORES(AS) QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL – CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.**

Dissertação de mestrado submetida ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, do Campus de Três Lagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, na Linha de pesquisa “Formação de professores e políticas públicas”.

TRÊS LAGOAS, MS
2022

ANDRADE, A.B.S. Políticas e Ações de Formação Continuada Propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas, MS: A análise dos (as) coordenadores (as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2022.

Relatório de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, como exigência para o Curso de Mestrado em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Presidente da Banca

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega A. Dantas

Universidade de Brasília/ UNB

Membro externo

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Membro interno

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Suplente

Três Lagoas, MS, 22 de setembro de 2022.

Aos meus guerreiros, meus pais Miguel e Maria Adenilda (em memória), que sempre acreditaram em mim e me ensinaram a lutar pelo que quero e nunca desistir.

Ao meu esposo Helton, companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos Anna Beatriz e Jhon Lucas, razão da minha vida.

Agradecimentos

Passei por grandes provações no período de desenvolvimento da pesquisa e por um dos piores momentos de minha vida: ver minha mãe sofrer, lutar incansavelmente pela vida e depois morrer. Perdi pessoas que amava muito: meu sobrinho Miguel Cícero nos dias de nascer, minha cunhada Leninha, minha mãe Maria Adenilda. Foram grandes realizações profissionais mas também, de muita dor e tristeza.

Agradeço a Deus por sempre estar comigo, amparando-me, protegendo-me e por ter colocado pessoas maravilhosas em minha vida, sem elas, talvez esse sonho não teria sido possível neste momento.

À minha orientadora, profa. Carla Busato Zandavalli, que me acolheu e pacientemente me orientou neste caminho árduo, de grandes descobertas e conhecimento e que, mesmo diante de tantas dificuldades para conciliar o que passei e dar conta dos estudos, mostrou-se uma pessoa incrível e de grande coração, pois, sempre que precisei, mostrou-se paciente, dando subsídios para que eu pudesse chegar até aqui. Ajudou-me a compreender o processo de elaboração das políticas educacionais e sua aplicação, o que causou um choque de realidade que me incentivou a querer saber mais, a pesquisar, a aprender e a entender a importância de compartilhar o que sabemos para elucidar as verdadeiras intenções dos envolvidos com as políticas educacionais e lutar para que haja uma formação verdadeiramente plena. Sem sua orientação e persistência comigo, não teria conseguido.

Aos professores Tarcísio Luíz Pereira e Paulo Fioravante Giareta que, mesmo sem serem meus orientadores, momento em que estava como aluna especial, contribuíram grandemente nessa jornada, abriram meus olhos quanto às verdades existentes por trás das políticas que chegam até nós, provocando inquietações que me trouxeram até aqui.

À professora Otília Maria Alves da Nóbrega A. Dantas, por suas valiosas contribuições que enriqueceram muito minha pesquisa.

Aos meus lindos filhos Anna Beatriz e Jhon Lucas, por quem luto e são a razão de minha existência. Espero que essa conquista sirva de exemplo para que nunca desistam de seus sonhos e que, por mais ruim que as situações pareçam, é só acreditar, fazer nossa parte, confiar e ter fé em Deus, pois Ele cuida de cada um de

nós e não nos desampara.

Ao meu esposo Helton, meu grande companheiro, incentivador, parceiro em todos os momentos. Obrigada por cuidar de mim, de nossos filhos, principalmente, nos momentos em que eu não conseguia, mostrando-se o tempo todo um grande parceiro e pai.

Aos meus irmãos, Adriana e Miguel, que também me ajudaram a superar esse momento difícil e me incentivaram a não desistir.

Ao meu irmão Matheus, que sempre acreditou em mim e me incentivou a persistir com os estudos, às vezes, até discutindo sobre Marx.

À minha parceira Ana Flávia, amiga que conheci no início desta jornada e cuja amizade levarei para além do mestrado. Companheira de estudos com quem compartilhei tristezas, inseguranças, conhecimentos, etc. sempre me incentivando e acreditando em mim. Uma pessoa maravilhosa e que também foi muito importante nesta jornada.

À minha amiga Juliana de Oliveira, companheira com quem dividi minhas angústias, minhas tristezas e que me incentivou a não desistir.

Aos meus gestores Fran e Fabrício, grandes amigos e companheiros de trabalho e por quem tenho muita admiração, seus incentivos foram fundamentais para essa jornada.

À minha amiga Marcela, grande parceira que me deu grande apoio para tentar entrar no mestrado, sem seu incentivo e ajuda na articulação do pré-projeto, não teria arriscado entrar no programa em 2019, passei como aluna especial e, depois, com as orientações dos professores Tarcísio e Paulo, consegui aprimorar meu pré-projeto e entrar como aluna regular em 2020.

À Professora Andressa Florcena, que conseguiu um tempinho para ler meu pré-projeto e dar sugestões que enriqueceram meu trabalho. Suas contribuições foram importantíssimas para conseguir entrar no programa de mestrado como aluna regular.

Ao Professor Valdeci Luiz Fontoura dos Santos, que, humildemente, ouviu minhas angústias quanto ao objeto de pesquisa e direcionou meu olhar para saber por onde iniciar o pré-projeto. Jamais me esquecerei de seu incentivo e carinho que teve em me ouvir.

A todos que fizeram parte dessa jornada, colegas da primeira turma de mestrado, por terem dividido seus conhecimentos comigo apesar de não estarem

aguentando mais me ouvir falar que estava sem orientador. Colegas da segunda turma, que compartilharam além de conhecimento também inseguranças, dando incentivo uns aos outros.

Às participantes da pesquisa, coordenadoras técnicas e coordenadoras pedagógicas que, apesar das dificuldades devido às mudanças na educação por causa da pandemia, mostraram-se solícitas e compartilharam seus conhecimentos e visões para que esta pesquisa fosse possível.

Obrigada a todos, vocês foram peças fundamentais em minha conquista.

A figura do processo social de vida, isto é, do processo material de produção, só se livra de seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. (MARX, 2013, p.148).

RESUMO

O objeto desta pesquisa envolveu as políticas e ações de formação continuada de professores, propostas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Três Lagoas-MS. O objetivo geral foi o de analisar a compreensão dos coordenadores técnicos da SEMEC e dos coordenadores que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas, sobre a importância e utilidade das políticas de formação continuada no município, nos últimos cinco anos. A investigação foi realizada em três etapas: bibliográfica e documental, coleta em campo e organização e análise de resultados. A etapa bibliográfica e documental abrangeu levantamentos nas bases de indexação da produção científica nacional, levantamentos de atos normativos e a legislação relativa às principais políticas de formação continuada de professores no Brasil e no Município de Três Lagoas. Na etapa da coleta em campo foram realizados dois grupos focais conforme orientações de Berenger, Elliot e Parreira (2012) com uso de roteiros de debate: (1) os técnicos da SEMEC; (2) professores coordenadores e especialistas em educação que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e usou-se um questionário *on-line*, que precedeu os grupos focais para traçar o perfil dos participantes. As reuniões dos grupos focais foram realizadas por meio do *Google Meet*, gravadas e posteriormente transcritas, utilizando-se as codificações orientadas por Pretti (1999). As informações obtidas na investigação foram analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Partindo das definições do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (2014-2024), compreendeu-se, que no âmbito normativo, as políticas educacionais objetivam fomentar a formação continuada, visando a melhoria da qualidade de ensino e a valorização dos professores. As reflexões propiciadas por Gatti (2008, 2021), Freitas (1992, 2012, 2014), Imbernón (2004, 2010), Libâneo (2004, 2015), Scheibe (2010), entre outros autores foram essenciais para a discussão do assunto. Nesta investigação, tomou-se a concepção de Estado na acepção de Estado Integral de Gramsci (2007). As análises possibilitaram constatar que as participantes consideram as políticas de formação continuada úteis e importantes, pois a SEMEC tem valorizado as formações continuadas nas próprias instituições de ensino e, vem propiciando o início de uma nova cultura formadora. Porém, foram observadas lacunas no conhecimento das coordenadoras participantes em relação às metas propostas no PNE para realizar estudos em nível *stricto sensu*. Percebeu-se neste estudo o papel indutor do Estado brasileiro influenciando as políticas de formação continuada e seu cumprimento na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.

Palavras-chave: Políticas de Formação Continuada de Professores. Coordenação Pedagógica. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Rede Municipal de Ensino.

ABSTRACT

The study's subject of this research is related to public and continued training of teachers, proposed for the *Secretaria Municipal de Educação e Cultura* (SEMEC), of the Três Lagoas– MS. The main objective was to analyze comprehension, of the technical coordinators in SEMEC and the coordinators who work with the initial students at Elementary School (literacy years) in the municipal network of Três Lagoas, about the importance and usefulness of continuing teachers' training policies in the municipality in the last five years. The research investigation was conducted in three stages: bibliographical and documentary, field survey and organization, and analysis of results. The bibliographic and documentary stage covered surveys in the indexing bases of national scientific production, surveys of normative acts and legislation related to the main policies of continuing education of teachers in Brazil and in the Municipality of Três Lagoas. In the field survey stage, two focus groups were carried out according to the guidelines of Berenger, Elliot and Parreira (2012), using discussion scripts: (1) the SEMEC technicians; (2) coordinating teachers and educational specialists whose work in the early years of Elementary School and, for that, was used an on-line questionnaire, which preceded the focus groups to profile the participants. The meetings of the focus groups were through the Google Meet platform, recorded and later transcribed, equipped with codifications guided by the theories of Pretti (1999). Through the content analysis of Bardin (2016) we analyze the information obtained by the investigation. Based on the definitions of the National Education Plan (PNE) applicable from 2014 to 2024, it was understood that, in the normative scope, educational policies aim to promote the continuing education of teachers, focusing on the quality of education and valuing the work of teachers. The theoretical reflections provided by Gatti (2008, 2021), Freitas (1992, 2012, 2014), Imbernón (2004, 2010), Libâneo (2004, 2015), Scheibe (2010), among other authors who were essential for the discussion of the theme. In this investigation, the conception of State was taken in the sense of Gramsci's Integral State (2007). The analyzes made possible to verify that the participants consider the continuing teacher's training policies useful and important, because SEMEC has valued this important continuing education in the manutention institutions themselves and has been propitiating the beginning of a new training culture. However, gaps were observed in the knowledge of the participating coordinators in relation to the goals proposed in the PNE to conduct studies at the *stricto sensu* level. We notice in this study the inducing role of the Brazilian State influencing the policies of continued training of teachers and its compliance in the Municipal Network of Three Ponds.

Keywords: Continued training of teachers' policies. Pedagogical coordination. the early years of Elementary School. Municipal Education Network.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Função das participantes da pesquisa.....	81
Gráfico 2 - Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu – Brasil – 2013-2021	82
Gráfico 3 - Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu, por modalidade – Brasil – 2013-2021.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações selecionadas por autor, ano, instituição, orientador (a), título, tipo e base de indexação.....	31
Quadro 2 - Estruturas e conteúdos do Caderno II.	75
Quadro 3 - Ações de formação continuada de professores realizadas pela SEMEC.....	77
Quadro 4 - Perfil das participantes da pesquisa.....	79
Quadro 5 - Percepção das coordenadoras pedagógicas sobre as formações propostas pela SEMEC.	97
Quadro 6 - Expectativas das coordenadoras da REME quanto às formações ofertadas pela SEMEC	99
Quadro 7 - Organização das formações continuadas nas escolas, segundo as coordenadoras pedagógicas.....	101
Quadro 8 - Percepção das coordenadoras sobre os aspectos importantes nas formações continuadas.....	103
Quadro 9 - Percepção das coordenadoras sobre a contribuição das formações continuadas e a relação com as metas do PNE e PME.....	104
Quadro 10 - Percepção das coordenadoras sobre o apoio da SEMEC para sua própria formação continuada.	106

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Número de publicações indexadas e selecionadas no Google Scholar, na Scielo.br, BDTD e CAPES referentes ao período de 2015-2020.	30
Tabela 2 - Metodologia dos trabalhos selecionados Scholar Google e BDTD.	35
Tabela 3 - Escolarização das participantes da pesquisa.....	81
Tabela 4 - Percepção das coordenadoras técnicas da SEMEC sobre a função do(a) coordenador(a) pedagógico (a)	84
Tabela 5 - Percepção das coordenadoras técnicas da SEMEC sobre os aspectos mais importantes nas formações continuadas.....	87
Tabela 6 - Percepção das coordenadoras técnicas da SEMEC sobre as políticas de formação continuada.....	90
Tabela 7 - Percepção das coordenadoras pedagógicas sobre sua função.	93
Tabela 8 - Percepção das coordenadoras pedagógicas sobre os programas, os projetos e as ações desenvolvidos pela SEMEC	94
Tabela 9 - Percepção das coordenadoras pedagógicas sobre sentirem-se preparadas para oferecerem a formação continuada aos professores	105
Tabela 10 - Percepção das coordenadoras sobre as principais dificuldades para realizarem a formação continuada dos professores.	110
Tabela 11 - Percepção das coordenadoras sobre o nível de aceitação dos (as) professores (as) em relação à formação continuada.	112
Tabela 12 - Concepção das coordenadoras sobre as políticas de formação continuada.	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEI - Centro de Educação Infantil
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC - Ministério da Educação
MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum
OCTL - Orientações Curriculares de Três Lagoas
OMC - Organização Mundial do Comércio
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
REME - Rede Municipal de Ensino
SNA - Sistema Nacional de Avaliação

TPE - Movimento Todos pela Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL.....	28
3 O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: PERCURSO HISTÓRICO, BASES LEGAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	40
3.1 Construção histórica e bases legais para a função de coordenador(a) pedagógico(a).....	40
3.1.2 A origem da função de supervisão.....	40
3.1.3 A coordenação pedagógica no Estado de Mato Grosso do Sul.....	46
3.1.4 A coordenação pedagógica no Município de Três Lagoas, MS.....	48
3.2 As políticas de formação continuada no Brasil nos anos 2000.....	52
3.2.1 As políticas de formação continuada no Brasil: da Constituição Federal de 1988 ao PNE (2014 - 2024), PEE (2014 - 2024) e PME (2015 – 2025) em vigor.....	53
3.2.2 Principais Programas e Ações de Formação Continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: Continuidades e descontinuidades no Brasil.....	60
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	68
5 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM TRÊS LAGOAS, MS.....	74
5.1 As políticas de formação continuada de docentes em Três Lagoas, MS, nos anos 2000.....	74
5.2 O papel e a percepção da coordenação pedagógica nos processos de formação continuada de docentes na rede municipal de ensino de Três Lagoas, MS.....	79
5.2.1 Perfil das participantes da pesquisa.....	79
5.2.2 Compreensão das coordenadoras técnicas da SEMEC sobre a formação continuada.....	83
5.2.3 Compreensão das coordenadoras pedagógicas sobre a formação continuada.....	93
5.2.4 Contradições nas relações das políticas de formação continuada e as mediações no âmbito da atuação prática das participantes: Análise de resultados.....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	134
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	141

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	144
APÊNDICE D – ROTEIRO 1.....	147
APÊNDICE E – ROTEIRO 2.....	150
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS (AS) COORDENADORES(AS) TÉCNICOS (AS).....	153
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS (AS) ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO E PROFESSORES (AS) COORDENADORES (AS)	156
ANEXO A	159
ANEXO B	160
ANEXO C	161
ANEXO D	162

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem origem nos questionamentos teórico-práticos que trago¹ de minha atuação como professora e coordenadora pedagógica em escolas públicas municipais em Três Lagoas, MS. No início de minha atuação, foram recorrentes as observações de professores da rede insatisfeitos com os processos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC) deste município, questionando o fato de que sempre essas formações eram oferecidas em períodos fora do horário de trabalho, ao mesmo tempo em que, também eram manifestadas críticas por parte dos(as) coordenadores(as) em relação à falta de autonomia das escolas para realizarem seus processos de formação continuada.

Dada a relevância da formação continuada no âmbito das políticas educacionais, especialmente pelo teor das metas e das estratégias presentes no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e no Plano Municipal de Educação de Três Lagoas (TRÊS LAGOAS, 2014), torna-se essencial discutir como ocorre esse processo e qual a percepção que alguns segmentos das escolas manifestam sobre eles.

Neste estudo, será utilizada a expressão “formação continuada” para qualificar a formação realizada após a formação inicial, tanto a formação dentro como fora da escola, em observância às denominações postas no título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor e às informações constantes nas “Orientações Curriculares da REME – Identidade, direitos de aprendizagem e metodologias” de Três Lagoas, MS. Não será feita, portanto, a diferenciação entre **formação continuada** e **formação em serviço**, pois se concorda com Libâneo, quando afirma:

A formação continuada consiste de ações de formação *dentro da jornada de trabalho* (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudo de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.) e *fora da jornada de trabalho* (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das

¹ Uma parte da introdução da dissertação será redigida em primeira pessoa do singular por tratar-se da apresentação do percurso pessoal da pesquisadora.

experiências dos professores. (LIBÂNEO, 2015, p.189, grifos do autor).

Acentua-se ainda a concordância de outros autores (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2004, 2016, 2010; GEGLIO, 2011) para a acepção trazida por Libâneo (2015).

Neste estudo, optou-se em analisar a percepção dos(as) profissionais que atuam diretamente no planejamento, na execução e na avaliação das políticas e das ações de formação continuada, ou seja, os(as) técnicos(as) da SEMEC e os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre importância e utilidade das políticas de formação continuada propostas pela SEMEC, nos últimos cinco anos.

A equipe de coordenadores(as) da REME de Três Lagoas é constituída por coordenadores(as) técnicos(as) – técnicos(as) da SEMEC - e coordenadores(as) pedagógicos(as) – especialistas em educação e professores(as) coordenadores(as) das escolas da REME. Os primeiros são responsáveis por orientar o trabalho da gestão das escolas da rede municipal e fazem parte da equipe técnica da SEMEC e o segundo constitui-se na coordenação pedagógica e faz parte da equipe técnica pedagógica da escola, realizando a gestão pedagógica (TRÊS LAGOAS, 2019). Ambas as funções são assumidas por especialistas em educação, porém a função de coordenação pedagógica também pode ser assumida por profissionais, preferencialmente, efetivos ou que possuam formação em pedagogia, conforme define a Resolução n.º 007/2017, que será melhor detalhada nas seções 3 e 5 deste estudo.

Para Gatti (2008, p. 64), somente em meados da última década do século XX: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação [...]”, ocasionando mudanças nas políticas e favorecendo a formação continuada que, desde então, tem sido debatida e contemplada no planejamento das políticas educacionais.

A LDB, em vigor, em seu art. 62, garante a formação continuada de professores, por meio da articulação entre União e Entes federativos: “[...] § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, **a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério**” (BRASIL, 1996, p. 26, grifo nosso).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor, instituído por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, salienta, em sua meta 16, a importância da formação continuada para todos os profissionais da educação básica, garantindo que ela seja realizada na área de atuação do profissional sem deixar de considerar necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino ao qual fazem parte (BRASIL, 2014).

Para efetivação dessa meta, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), instituído em 2014, traça como diretriz a formação inicial e continuada de professores, abrangendo o incentivo financeiro para afastamentos remunerados, bolsas, parcerias, flexibilização de cargas horárias etc. O PEE/MS ressalta também que a formação inicial e continuada deve propiciar uma sólida formação teórica dos conteúdos específicos que serão ensinados na educação básica, assim como nos conteúdos estritamente pedagógicos, garantindo uma ampla formação cultural e uma prática docente com foco formativo (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Percebeu-se também a ênfase para que ocorresse a articulação entre a teoria e a prática pedagógica e o desenvolvimento da pesquisa como princípio formativo, formando professores pesquisadores.

No Plano Municipal de Educação do Município de Três Lagoas (PME/TL), instituído em 2015, as estratégias foram estipuladas em consonância com o PNE e PEE/MS, elas apontam para: a articulação com as IES públicas e privadas na oferta de cursos de formação continuada presencial e/ou a distância, isso desde o primeiro ano de vigência do PME/TL; a garantia de que essa formação continuada ocorra de forma a incluir novas tecnologias da informação e da comunicação; o estímulo à articulação entre as IES para que a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação e mestrado estejam voltados para a prática educacional; a promoção e a garantia de que essa formação continuada atenda tanto aos professores concursados quanto aos professores convocados para atuarem também no atendimento educacional especializado e a promoção dessa formação também nas áreas de idiomas como libras, braile, arte, música etc. (TRÊS LAGOAS, 2015).

Na mesma perspectiva, nas Orientações Curriculares de Três Lagoas, considera-se que a formação continuada se dá no entrelaçamento dos saberes aprendidos na formação inicial com os saberes advindos das experiências diárias dos professores, contribuindo para qualificar a prática pedagógica. No documento, considera-se também que a formação continuada deve ser oferecida pela SEMEC,

em articulação com universidades, tanto particulares como públicas, considerando que os professores são sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, assim como a garantia do direito de aprender que os estudantes têm na contemporaneidade (TRÊS LAGOAS, 2019). No referido documento, observa-se a concepção de formação de professores defendida pela SEMEC:

Não existe um modelo único de formação, mas, a partir do contexto de cada comunidade, composta por diferentes sujeitos, por distintas formas de organização escolar pelo currículo e por determinadas necessidades específicas de cada instituição que os professores irão construir habilidades e capacidades para mediar ações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo portanto, **um processo formativo que se dá a partir da escola, na escola, a partir de um contexto singular**, conforme indicam autores como Nóvoa (2002, 2007) e Imbernón (2010). (TRÊS LAGOAS, 2019, p.69, grifo nosso).

Para Freitas (1992), a formação continuada é importante para a prática pedagógica como um contínuo aperfeiçoamento, deve ser valorizada nas políticas para profissionais da educação e não deve ser reduzida a um processo de extensão da formação inicial, mas ser uma:

[...] intensificação da formação em alguns eixos curriculares de maneira que boa parte das especializações são desenvolvidas e/ou ampliadas posteriormente pela formação em serviço, ou pelos programas de Pós-Graduação. (FREITAS, 1992, p.11).

Scheibe (2010) critica a formação continuada por meio de cursos rápidos e desarticulada do projeto pedagógico da escola, indicando a necessidade de superar esse modelo. Salaria que tanto a escola em seu cotidiano como as instituições formadoras de docentes são ambientes formativos que requerem planejamento e ações sistematizadas para promover a formação continuada articulada com o desenvolvimento da carreira dos professores.

É importante destacar também a defesa que Imbernón (2004) faz em relação à formação continuada ser realizada **com** os professores e não **para** os professores, pensada e executada junto com eles e no ambiente escolar.

Em relação à formação ofertada na própria instituição, Imbernón traz o conceito de formação centrada na escola, defendendo que “[...] abre-se uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança” (IMBERNÓN, 2004, p.82).

Nessa perspectiva, a formação continuada ocorre por meio de troca de experiências, reflexão sobre a prática, permitindo uma autoavaliação e provocando, assim, mudanças. Para o autor, as formações individuais de professores não possibilitam verdadeiras modificações, pois teriam que ser operadas na unidade escolar e, portanto, estão condicionadas à dinâmica que a escola desenvolve e aos espaços que sua gestão e a comunidade abrem ou não para o processo formativo. O autor defende a formação continuada como um projeto escolar, estando centrada na escola e envolvendo todas as estratégias que podem ser empregadas conjuntamente pelos formadores e professores, em uma direção de um programa formativo que responda às reais necessidades definidas na escola, elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem em salas de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2004).

Não é uma simples troca de local mas sim um redirecionamento para o que realmente fará a diferença para mudança, vai além de uma nova forma de agrupar os (as) professores(as). Nessa perspectiva de formação, há “[...] um novo enfoque para redefinir os conteúdos, estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (IMBERNÓN, 2004, p.80). Ainda, segundo o autor, o conhecimento referente ao exercício de todo docente, passa por quatro momentos: a experiência como discente; a formação inicial; a vivência profissional que é o período de iniciação à docência; e a formação permanente, cujo objetivo é remover o sentido pedagógico tido como comum para construir um equilíbrio entre os esquemas teóricos e práticos que sustentam a prática educativa (IMBERNÓN, 2004).

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2015, p. 223) aponta que:

A escola se institui como comunidade de aprendizagem, um sistema permanente de formação continuada que inclui a utilização de processos grupais eficientes de tomada de decisões, projetos de trabalho comuns, programas de orientação para professores iniciantes, momentos de reflexão sobre a prática, desenvolvimento de formas de comunicação. (LIBÂNEO, 2015, p.223).

Esse tipo de formação favorece aprender de uma forma que proporcione: colaboração, participação, análise, experimentação, avaliação e modificação coletiva, junto aos outros colegas. A formação permanente de professores deve se pautar na reflexão sobre a prática permitindo que esses profissionais sejam capazes de examinar suas teorias já implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes

e tudo aquilo que permita a realização de um constante processo de autoavaliação que oriente o seu trabalho (IMBERNÓN, 2004).

Em face ao exposto, o objeto desta pesquisa envolveu as políticas e as ações de formação continuada propostas pela SEMEC de Três Lagoas-MS. Na investigação, foi feito um levantamento das políticas de formação continuada de professores desse município, articulando-as com as diretrizes e metas propostas no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação e no Plano Municipal de Educação de Três Lagoas.

Destacou-se como problema de pesquisa para este trabalho: _ Como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental compreendem os processos de formação continuada desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS?

O objetivo geral foi o de desvelar a importância e a utilidade das políticas de formação continuada no município segundo os(as) coordenadores(as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas. Como objetivos específicos, contemplam-se:

- a) identificar as políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Três Lagoas nos últimos cinco (5) anos;
- b) analisar a articulação entre as políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Três Lagoas e as diretrizes e metas propostas no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Três Lagoas;
- c) compreender como as políticas e as ações de formação continuada são propostas, executadas e as condições disponibilizadas pela SEMEC de Três Lagoas, para tanto.

Em face à importância da coordenação pedagógica para o desenvolvimento dos processos de formação continuada na escola, observou-se, mediante estudo bibliográfico preliminar, a grande lacuna na produção científica brasileira em relação a essa temática e, por conseguinte, a necessidade de se aprofundarem as investigações em várias bases de informação.

Partiu-se do pressuposto de que as políticas de formação continuada de professores devem favorecer o desenvolvimento dos profissionais da educação, sendo essenciais para ressignificação da prática docente, possibilitando e incentivando a busca por novos conhecimentos, quando consideram todos que fazem parte dessa formação (IMBERNÓN, 2010).

Embora a coordenação pedagógica possua papel fundamental na formação continuada, no Estado de Mato Grosso do Sul, o exercício da função de Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul foi regulamentado apenas em novembro de 2018, com a publicação da Resolução SED n.º 3518/18. Essa resolução apresenta a coordenação pedagógica como responsável pela interação com os docentes por meio da formação continuada, buscando, em conjunto, soluções que possam efetivamente melhorar as práticas educativas.

Vasconcelos (2007) considera que cabe à coordenação pedagógica o papel de organizar o trabalho docente, além de elaborar ações metodológicas junto aos professores, subsidiando-os e criando possibilidades assertivas o suficiente para desenvolver o trabalho docente em um contexto reflexivo e de percepção crítica sobre prática.

No que se refere ao Método, o elemento singular – Formação Continuada de Professores da rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS – foi analisado à luz do universal – organização social, política e econômica contemporânea. Nessa mesma perspectiva, foram analisadas as políticas educacionais dos últimos cinco (5) anos, nesse locus singular, observando-se as mediações² que ocorrem em âmbitos diferentes da elaboração e execução das políticas.

Este estudo é norteado pela percepção de Método defendida por Marx³:

Para Marx, apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenham adquirido uma forma acabada e se encontrem numa inter-relação que se pode observar num período determinado. Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. Tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio dos quais ela se manifesta na vida social [...]. Desse modo, o esforço de Marx se volta para um único objetivo: demonstrar, mediante escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e, na medida do possível, constatar de modo irrepreensível os fatos

² A mediação é entendida conforme Masson e Flach (2018) que observam que, “[...] o desenvolvimento desigual das totalidades parciais constitutivas da totalidade social concreta não pode ser entendido de forma mecânica e linear, mas somente pela análise das mediações do particular que permite captar a relação entre o singular e o universal, ou seja, a dinâmica própria do objeto situado numa totalidade abrangente”. (MASSON; FLACH, 2018, p. 4).

³ Essa defesa consta no 2º Posfácio de O Capital, quando Marx responde as críticas efetuadas por Ilarión Ignátievich Kaufmann, publicadas no Correio Europeu, de São Petersburgo, em maio de 1872 (MARX, 2013, p. 88-89).

que lhe servem de pontos de partida e de apoio. Para tanto, é plenamente suficiente que ele demonstre, juntamente com a necessidade da ordem atual, a necessidade de outra ordem, para a qual a primeira tem inevitavelmente de transitar, sendo absolutamente indiferente se os homens acreditam nisso ou não, se têm consciência disso ou não. Marx concebe o movimento social como um processo histórico-natural, regido por leis que não só são independentes da vontade, consciência e intenção dos homens, mas que, pelo contrário, determinam sua vontade, consciência e intenções [...]. Se o elemento consciente desempenha papel tão subalterno na história da civilização, é evidente que a crítica que tem por objeto a própria civilização está impossibilitada, mais do que qualquer outra, de ter como fundamento uma forma ou resultado qualquer da consciência[...]. (KAUFMANN *apud* MARX, 2013, p.89, grifos do autor).

Neste sentido, é importante considerar as relações materiais da vida social, Marx compreende a matéria – realidade concreta - como tudo o que faz a realidade, e a consciência - ideia, conhecimento - como o reflexo da matéria; o homem pode se apropriar do conhecimento na medida em que compreende a matéria em sua essência (TRIVIÑOS, 1987). Destarte, estabelecer a realidade concreta – formação continuada de professores - implica conhecer os aspectos que envolvem as políticas educacionais, seus pormenores e suas transformações no decorrer do período que abrange esta pesquisa.

O Brasil, como República Federativa, garante autonomia a seus entes federativos para o desenvolvimento das políticas educacionais, sendo que a União, pela força constitucional, tem a função de fazer a coordenação dessas políticas, conforme é explícito no artigo 211, da CF/1988.

Nesta pesquisa, o Estado é compreendido como:

[...] organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e essa expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI, 2007, p.41- 42, grifo do autor).

Para Gramsci (2007), o Estado não abrange somente o Executivo, Legislativo e Judiciário, mas possui um sentido mais amplo, constituído pela sociedade política e

sociedade civil, sendo que a primeira se refere à burocracia estatal, possuindo função repressiva (aparatos militares e o Executivo) e a segunda é constituída pelos aparelhos públicos ou privados da hegemonia (escolas, imprensas, associações, igrejas, partidos políticos, dentre outros), ou seja, é a concepção de Estado Integral.

Assim, o Estado:

[...] não deve ser compreendido apenas como uma estrutura burocrática, que representa exclusivamente os interesses de uma classe, mas como um espaço de disputa no qual, a depender da correlação de forças, reivindicações das classes subalternas podem ser transformadas em políticas públicas. (JACOMINI, 2018, p.10).

As políticas públicas são entendidas como resultado das correlações de forças entre a sociedade civil e sociedade política fruto de um consenso de conflitos de interesses (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). Ademais, as políticas educacionais são consideradas parte das políticas públicas, compartilhando o mesmo corpo teórico-metodológico que as orientam (SILVA; JACOMINI, 2016). Assim, o estudo sobre as políticas de formação continuada configurou-se como um ato que envolve as esferas do Estado, constituído por diversos agentes, pois se compreende que é na interdependência de forças da sociedade civil e política que ocorre o jogo das políticas (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

Compreender a formação continuada de professores envolve uma análise de políticas públicas em sua complexidade, considerando os diferentes envolvidos, tendo em vista que a hegemonia de uma classe sobre a sociedade também é resultado de consenso e não somente da coerção (JACOMINI, 2018).

Com o intuito de responder à problematização e aos objetivos deste estudo, a dissertação foi composta por seis partes, descritas a seguir.

A primeira parte⁴ - a introdução - indica a temática da pesquisa, suas delimitações, o vínculo pessoal com o objeto de investigação, a problematização, os conceitos centrais sobre Estado, políticas educacionais, formação continuada e a função da coordenação pedagógica, além de conter os objetivos gerais e específicos e a descrição da estrutura do texto.

Na segunda parte, é apresentada uma Revisão Sistemática de Literatura (CABREJOS; VIANA; SANTOS, 2018), buscando-se identificar e analisar a percepção

⁴ Serão utilizadas as expressões “parte” ou “seção” para indicar as seções primárias do texto, conforme define a NBR 6024/2012 da ABNT, evitando-se a expressão “capítulo”, que não é prevista na organização dos trabalhos acadêmicos, segundo a NBR 14724/2011 da ABNT.

dos coordenadores pedagógicos sobre as políticas de formação continuada, dando atenção às tendências e às lacunas nessa produção, principalmente, aquelas realizadas no Município de Três Lagoas/MS.

Na terceira parte, consta a retrospectiva histórica sobre a origem dos especialistas em educação, pontuando-se as ressignificações das funções de supervisão escolar e orientação educacional, utilizando-se como principais teóricos Saviani (2004, 2007) e Brzezinski (1992, 2011). Ainda, nessa parte, foram indicadas as bases legais que deram sustentação à função da Coordenação Pedagógica no Brasil, em Mato Grosso do Sul e em Três Lagoas e descritas as principais políticas de formação continuada de docentes desenvolvidas pela União nos anos 2000, as bases legais e as forças sociais, políticas e econômicas que condicionaram a sua proposição, continuidade ou descontinuidade.

Na quarta parte, é exposta a Metodologia da Pesquisa, sendo abordados a visão de método, a abordagem da pesquisa, o tipo de pesquisa, os cuidados éticos, as etapas da pesquisa, o lócus da coleta, os participantes, os instrumentos de coleta e as técnicas de análise dos resultados.

Na quinta parte, são apresentados os resultados da coleta em campo, indicando-se, inicialmente, o processo de construção e desenvolvimento das políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Três Lagoas, MS e, a seguir, a percepção da Coordenação Pedagógica sobre os processos de formação continuada de docentes na rede municipal de ensino de Três Lagoas, MS.

Na sexta, e última parte, constam as considerações finais que apontam para a solução dada ao problema da pesquisa, o nível de alcance dos objetivos e as principais dificuldades no processo de realização da pesquisa.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL⁵

Nesta parte, é evidenciado o resultado do estudo bibliográfico preliminar nas principais bases de indexação científica brasileira, mediante a qual observou-se a grande lacuna em relação à importância da coordenação pedagógica para o desenvolvimento dos processos de formação continuada e, por conseguinte, a necessidade de se aprofundarem as investigações em várias bases de informação, o que é apresentado neste estudo.

O interesse por essa temática está diretamente relacionado ao fato de que, é notável a existência de um quadro, externo à escola, que tem determinado como as políticas de formação devem acontecer, muitas vezes, desconsiderando qualquer reflexão ou observação tanto dos docentes quanto dos(as) próprios coordenadores (as), ou seja, as políticas de formação continuada, como aponta Imbernón (2010), são feitas para os(as) professores(as) e não com os (as) professores(as).

Para esse estudo, foram consultadas quatro bases de indexação da produção científica nacional:

- a) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
- b) *Scientific Electronic Library On-line (Scielo.br)*;
- c) *Google Scholar*;
- d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A escolha por essas bases de indexação ocorreu tendo em vista que o objeto de pesquisa se limita aos aspectos relacionados às Políticas Públicas de Formação Continuada do Brasil, sendo possível uma análise comparativa com a situação específica de Três Lagoas e Mato Grosso do Sul, assim como a facilidade de acesso virtual aos trabalhos, na situação de pandemia de covid-19.

A Revisão Sistemática de Literatura configurou-se segundo as orientações de Cabrejos, Viana e Santos (2018), pois é um estudo secundário que visa analisar de forma comparativa os estudos primários sobre o tema, procurando evidenciar as

⁵ Parcela dessas informações foram encaminhadas para publicação e estão em processo de avaliação.

principais tendências e as lacunas da produção científica na área. Segundo os autores:

A necessidade de um estudo secundário é originada pelo objetivo do pesquisador de entender o estado da arte de uma área, ou de profissionais interessados em identificar evidências que possam ser utilizadas na tomada de decisões estratégicas. (CABREJOS; VIANA; SANTOS, 2018, p. 07).

Sampaio e Mancini (2006) complementam, ao descreverem que:

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (SAMPAIO; MANCINI, 2006, p. 84).

Cabrejos, Viana e Santos (2018) orientam que, para a realização de uma revisão sistemática de literatura, alguns aspectos devem ser considerados:

- a) planejamento: identificação da necessidade da revisão: definição do objetivo, elaboração de questões (principal e secundárias); definição da forma de busca pelos estudos primários, definição de critérios de inclusão e exclusão, avaliação da qualidade dos estudos selecionados, elaboração de estratégias para extração de dados;
- b) execução e publicação dos resultados.

Neste estudo, partiu-se da seguinte pergunta principal: _Como a produção científica da área da educação aponta a percepção, a presença e a importância dos coordenadores pedagógicos na implementação das políticas educacionais, especialmente na formação continuada de docentes?

Para a caracterização da produção, foram inseridas também perguntas secundárias (SQ):

- SQ1 Qual o objetivo da pesquisa?
- SQ2 Quais procedimentos metodológicos foram utilizados?
- SQ3 Qual percepção de método?
- SQ4 Qual base teórica que fundamentou o trabalho?
- SQ5 Quais foram os principais resultados?
- SQ6 Qual foi a conclusão?

As buscas foram norteadas pelas seguintes palavras-chave: “Políticas de Formação Continuada de professores”; “Coordenação Pedagógica”; “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, “Mato Grosso do Sul” e “Três Lagoas”. Foram selecionadas produções a partir dos seguintes critérios: estudos feitos nos últimos cinco anos; presença de pelo menos três (3) palavras-chave e análise dos resumos e/ou do trabalho na íntegra, para a efetividade da inclusão dos estudos relevantes. Sampaio e Mancini salientam que se “[...] o título e o resumo não são esclarecedores, deve-se buscar o artigo na íntegra, para não correr o risco de deixar estudos importantes fora da revisão sistemática.” (SAMPAIO; MANCINI, 2006, p. 86).

Após uma leitura flutuante, ou seja, um primeiro contato com os documentos relacionados às políticas para formação continuada de professores, foi feita a escolha do *corpus* do trabalho, considerando-se os aspectos referentes à pergunta principal e às secundárias.

A análise das informações ocorreu por um processo de análise qualitativa, o que representa a possibilidade de se perceber nos dados coletados uma predominância descritiva, partindo da análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado. Nesta perspectiva, segundo Lüdke e André (2013), a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, e as hipóteses que norteiam a pesquisa possibilitam uma formulação descritiva, fundamental para a construção de um novo conhecimento.

O levantamento das publicações no *Scholar Google*, na *Scientific Electronic Library on-line* (Scielo.br), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), apresentou uma quantidade bastante significativa de trabalhos relacionados aos temas das Políticas de Formação Continuada de Professores e da Coordenação Pedagógica, mas revela poucos trabalhos atendendo a todos os critérios de corte.

A Tabela 1 apresenta os trabalhos identificados e selecionados por base de indexação.

Tabela 1 - Número de publicações indexadas e selecionadas no Google Scholar, na Scielo.br, BDTD e CAPES referentes ao período de 2015-2020.

Palavras-chave	Scholar Google	Scielo.br	BDTD	CAPES

	I	S	I	S	I	S	I	S
Políticas de formação continuada de Professores	428	*	45	*	1.129	*	47	*
Coordenação Pedagógica	15.300	*	25	*	2.438	*	429	*
Políticas de formação continuada de Professores + Coordenação Pedagógica + Anos Iniciais do Ensino Fundamental	51	1	0	-	15	3	0	-
Políticas de formação continuada de Professores + Coordenação Pedagógica + Anos Iniciais do Ensino Fundamental + Mato Grosso do Sul	9	1	0	0	0	0	0	-
Políticas de formação continuada de Professores + Coordenação Pedagógica + Anos Iniciais do Ensino Fundamental + Três Lagoas	02	-	0	-	0	-	0	-
Total dos selecionados	15.790	3	70	0	3.582	3	476	0

Fonte: Base de Dados do *Google Scholar*, *Scielo*, BDTD e CAPES

Legenda: I= Indexados; S= Selecionados (*) Resultados para comparação.

Nota: Tabela elaborada pelas autoras.

Do total de 1.649 trabalhos indexados com a palavra-chave “Políticas de Formação Continuada de Professores” e dos 18.192 com a palavra-chave “Coordenação Pedagógica” nas bases de indexação: *Scholar Google*, *Scielo.br*, BDTD e Capes, foram selecionados apenas (6) seis trabalhos que apresentaram três indexadores, correspondendo, respectivamente, a 0,36% e a 0,03% das produções indexadas.

O Quadro 1 apresenta as publicações selecionadas nas bases do *Scholar Google* e BDTD, no período de 2016 a 2020. Todos os estudos selecionados são dissertações de mestrado, dos quais 50% foram publicados em 2016.

Quadro 1 - Publicações selecionadas por autor, ano, instituição, orientador (a), título, tipo e Base de indexação.

Autor (es)	Orientadores (as)	Título	Tipo de publicação e programa	Base de indexação
Acosta (2016) Universidade Federal de Rio Grande	Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	Qual o Lugar dos Coordenadores Pedagógicos das escolas Estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do Rio Grande/RS	Dissertação Mestrado em Educação	<i>Scholar Google</i>
Franciele Lima (2016)	Maria Alice de Miranda Aranda	Política e Gestão do Processo Alfabetizador na Relação	Dissertação	BDTD

Universidade Federal da Grande Dourados		PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual Qualidade?	Mestrado em Educação	
Simone Lima (2016) Universidade de Brasília	Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana	O Coordenador Pedagógico e seu Processo Formativo: Perspectivas e Limites de Trabalho	Dissertação Mestrado em Educação	BDTD
Medeiros (2017) Universidade de Brasília	Shirleide Pereira da Silva Cruz	Coordenação Pedagógica: Elementos Instituintes e Instituídos na Construção da Profissionalidade Docente no DF	Dissertação Mestrado em Educação	BDTD
Fontoura (2018) Universidade Federal de Santa Maria	Maria Elza Rosa Gama	Formação Continuada de Professores em Serviço: Processamento no Processo do Desenvolvimento Profissional	Dissertação Mestrado Profissional em educação	BDTD
Souza (2020) Universidade Federal Paulista	Renata Portela Rinaldi	Formação Continuada de Professores Centrada na Escola: Uma Experiência no Município de Três Lagoas, MS	Dissertação Mestrado em Educação	<i>Scholar Google</i>

Fonte: Base de dados *Google Scholar* e BDTD

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

Observa-se o predomínio dos trabalhos desenvolvidos nas Universidades Federais localizadas em outros estados e não em Mato Grosso do Sul, trata-se de publicações no ano de 2016 e dissertações de Mestrado em Educação. Apenas um trabalho foi desenvolvido em instituição situada em MS (F. LIMA, 2016), sendo que dois dos trabalhos têm como corte geográfico municípios de MS (F. LIMA, 2016; SOUZA, 2020).

Acosta (2016), em estudo de abordagem qualitativa, objetivou analisar a função dos coordenadores escolares que atuam na rede estadual de ensino, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. Além da análise documental, foram aplicados questionários. Como técnica de análise foi utilizada a análise discursiva (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). A autora não explicitou o método que com o qual guiara sua pesquisa, embora os principais teóricos referenciados situem-se em uma perspectiva histórico-crítica, sendo citados: Medina (2008), Lima (2001), Gomes (2011), Libâneo (2001), Rangel (2009), Saviani (2000-2007), Soares (2012) e Vasconcellos (2007).

Os resultados apontaram para a falta de percepção dos(as) coordenadores(as) pedagógicos (as) quanto a sua função dentro da escola devido à grande quantidade de atribuições que exercem, o que ocasiona uma “crise de identidade”. Acosta (2016)

observa que esses profissionais só poderiam participar da formação como ouvintes, não sendo contemplados pela política do PNAIC, privilegiando apenas os professores. Acosta (2016) concluiu indicando que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa reconhecer sua identidade para que haja qualidade no ensino e que seu papel precisa ser reconhecido nas políticas de formação.

Franciele Lima (2016) analisou o conceito de qualidade mediante as percepções dos gestores no que se refere ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Dourados, MS. Quanto aos procedimentos metodológicos, a investigação abrangeu as etapas: bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos utilizados para coleta foram entrevistas e questionários. Na dissertação, a autora não deixou explícita a abordagem, o método e as técnicas de análise dos dados. Pressupõe-se uma base teórica crítica na medida em que se serviu de autores dessa linha. Utilizou como referencial teórico sobre qualidade educacional: Cury (2002; 2005); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Fonseca e Oliveira (2007); Oliveira e Araújo (2005); Oliveira (2007); Paro (2007); entre outros. Para analisar o conceito de Estado e políticas públicas, serviu-se das ideias de: Abrucio (2005); Afonso (2003); Azevedo (2001); Duarte (2004); Draibe (2001); Palumbo (1989); Souza (2006); Viana (1996); entre outros. Para discutir aspectos sobre o planejamento e a gestão educacional, trouxe as ideias de: Fernandes (2006); Krawczyk (2008); Mendes (2000); Scaff (2007); Cury (2007); Ferreira e Aguiar (2008), entre outros.

A partir das percepções dos gestores, a autora constatou que a qualidade estava ligada à quantidade no que se refere às avaliações externas, porém percebeu uma preocupação em priorizar o uso de diversos recursos pedagógico conforme orientações desses dois programas, valorizando a formação de outros profissionais da educação e não apenas os docentes. A autora concluiu que há a necessidade de mais pesquisas que tragam reflexões sobre as ações da política educacional, referentes à qualificação da gestão do processo alfabetizador da criança.

Simone Lima (2016) analisou as perspectivas dos coordenadores dos anos finais do ensino fundamental quanto às políticas de formação continuada da Secretaria de Educação do DF, considerando a constituição de sua identidade no seu campo de atuação dentro da escola. Na pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo, a autora utilizou questionário semiaberto, entrevistas semiestruturadas e analisou os dados por meio da “[...] abordagem das categorias

marxistas para uma compreensão do real que se dê além das aparências, mas que revele dos fenômenos estudados na sua essência” (LIMA, S., 2016, p.99). Os autores que nortearam sua pesquisa foram: Marx (2001, 2008, 2010); Engels (2008); Tonet (2005, 2012, 2013, 2015); Saviani (2012); Veiga (1996, 2009, 2009b, 2010); Quixadá Viana (2004); Placco (2001, 2003, 2008, 2013); Freitas (2012); Vasconcellos (2008); Garcia (1999), entre outros.

Os resultados apontaram que os coordenadores consideram que as formações continuadas atendem parcialmente às suas necessidades, sendo contempladas, em sua maior parte, as necessidades individuais, mas elas precisam ser pensadas em um contexto mais amplo. Conclui-se que, para uma emancipação da formação continuada, deve-se romper o modelo atual que reproduz as desigualdades sociais, por meio de novas bases conceituais.

Medeiros (2017) utilizou como lócus de sua pesquisa a rede pública do Distrito Federal e buscou analisar os elementos instituintes e instituídos no local de trabalhos dos docentes, em suas horas-atividades para a construção de sua profissionalidade. O método utilizado foi o histórico-dialético. Quanto à metodologia da pesquisa, foram utilizados grupo focal, entrevista e observação, e, como técnica, a análise a partir de construção de núcleos de significação. Não se especificou a abordagem da pesquisa, sua principal fonte teórica foi Roldão (2010). Como resultado de sua pesquisa, constatou que é, no período de horas-atividades dos professores, juntamente com outros professores e coordenação pedagógica, que se favorece a construção das aprendizagens profissionais e concluiu destacando sobre a importância de mais pesquisas que tratem sobre a jornada docente no que se refere a tempo e espaço para planejamento e pesquisa, uma formação cujo foco não seja a obtenção de certificados e sim um estímulo para a atitude investigativa, investindo assim na qualidade de ensino.

Fontoura (2018) realizou pesquisa de abordagem qualitativa, que trata da organização dos processos de formação continuada de professores em serviço em uma escola da rede estadual de ensino fundamental em Santa Maria/RS, constatando a necessidade de espaços adequados para reuniões, acompanhamentos pedagógicos e integração dos professores na participação da organização do trabalho escolar. Embora não tenha explicitado a percepção de método, pode-se considerar que parte de uma perspectiva crítica, já que o principal teórico que embasou sua pesquisa foi Imbernón (2010). No âmbito metodológico, foram desenvolvidas

entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, a autora utilizou a análise de conteúdo de Bardin.

Fontoura (2018) concluiu que a formação deve ser vista como um espaço coletivo de estudo e reflexão e não meramente prática, assim sugere a formação de um grupo de trabalho e estudo que possibilite seus integrantes a serem protagonistas de seu fazer pedagógico estimulando o desenvolvimento profissional de forma colaborativa.

Souza (2020) discute como as formações com professores de crianças com dificuldades para aprender contribuem para a formação continuada e suas implicações para mudança na prática pedagógica. Seu lócus de estudo foi a Formação Continuada de Professores no Município de Três Lagoas, MS. Essa dissertação foi de abordagem qualitativa e os instrumentos para coleta foram questionários, observação participante e diário de campo. Souza (2020) utilizou como técnica de análise dos resultados, a análise descritiva-interpretativa. Não especificou sua visão interpretativa de realidade, destacando apenas os procedimentos metodológicos. Os autores que utilizou como principais referências para seu trabalho foram: Ferry (2008), Schön (1997), Gedhin (2003) e Tardif (2013).

Souza (2020) aponta como principais resultados que a formação inicial precisa ser complementada pela formação continuada pois não dá conta de atender as situações do cotidiano dos professores e conclui que é importante que os professores participem dos planejamentos das formações centradas na escola para que sejam mais relevantes na prática docente.

Os trabalhos analisados demonstram que em um número significativo de produções não estão explícitas todas as informações essenciais para responder às perguntas secundárias (Apêndice A) especialmente às relacionadas a método, abordagem e tipo de pesquisa, instrumentos de coleta e técnicas de análise de resultados.

Na Tabela 2, são apresentados aspectos metodológicos dos trabalhos analisados.

Tabela 2 - Metodologia dos trabalhos selecionados Scholar Google e BDTD.

Abordagem	Tipo de pesquisa	Instrumentos de coleta	Técnicas	Método

Qualitativa	4	Bibliográfica	1	Questionários	4	Análise de conteúdo	1	Histórico dialético	2
não especificada	2	Documental	2	Entrevista	4	Análise de discurso	1	Não especificado	5
		Estudo de caso	1	Diário	1	Análise descritiva interpretativa	1		
		Pesquisa de Campo	2	Grupo Focal	1	Núcleo de significações	1		
		Participante	1	Observação	2	Não especificado	1		
		Não especificado	2			abordagem das categorias marxistas	1		

Fonte: Base de Dados do *Scholar Google* e BDTD.

Nota: Tabela elaborada pelas autoras.

Os trabalhos analisados foram categorizados quanto ao tipo de produção, metodologia, temática, local, objetivos e resultados, sendo que a maioria das pesquisas (83,3%) restringiu-se à descrição da metodologia enquanto procedimentos metodológicos sem deixar clara a base teórico-metodológica que embasou o estudo, ou seja, a percepção de método enquanto modelo explicativo da realidade, o que corrobora as análises de Draibe (2001), André (2007), Gatti (2008; 2012) sobre as pesquisas na área da educação. Salienta-se, porém, que é possível perceber o predomínio da perspectiva crítica mediante os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas, pois quatro trabalhos estão voltados para uma base teórica crítica citando autores específicos da concepção marxista e sócio-histórica (ACOSTA, 2016; L. LIMA 2016; S. LIMA, 2016, MEDEIROS, 2017) e dois trabalhos não apontaram diretamente a base teórica nem apresentaram base crítica (FONTOURA, 2018; SOUZA, 2020). Observou-se também o predomínio da abordagem qualitativa e a utilização de questionários e entrevistas nos procedimentos metodológicos.

Todos os trabalhos selecionados são dissertações de Mestrado em Educação.

Quanto à temática, Acosta (2016) e F. Lima (2016) enfatizaram as políticas de formação continuada de professores a partir de programas da União, enquanto S.

Lima (2016), Medeiros (2017), Fontoura (2018) e Souza (2020), discutiram as políticas de formação continuada de professores em serviço, desenvolvidas no âmbito dos municípios.

Quanto ao local, as pesquisas de Fontoura (2018), Medeiros (2017), Acosta (2016), S. Lima (2016), foram realizadas em outros estados, demonstrando a falta de produção voltada para MS relacionada às políticas de formação continuada na perspectiva dos coordenadores (as) pedagógicos (as). F. Lima (2016) e Souza (2020) realizaram pesquisas em MS, sendo Souza (2016), em Três Lagoas, *lócus* desse estudo mais amplo, porém não analisou as percepções da coordenação pedagógica quanto às políticas de Formação Continuada da Secretaria de Educação, limitando-se a indicar a importância da formação continuada para a prática pedagógica.

Os objetivos apresentados nos trabalhos abrangeram:

- a) a função dos coordenadores a partir do PNAIC (ACOSTA,2016);
- b) a concepção de qualidade educacional evidenciada para a gestão do processo alfabetizador no espaço local a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) e o PNAIC (L. LIMA 2016);
- c) a avaliação de coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental a partir de políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação (S. LIMA, 2016);
- d) elementos instituídos e instituintes do espaço-tempo remunerado para planejamento, formação e construção da profissionalidade docente (MEDEIROS, 2017);
- e) os processos de formação continuada de professores em serviço, os aspectos que o caracterizam no planejamento e na efetivação e sinalizar parâmetros na elaboração de processos formativos com vistas à orientação e ao acompanhamento dos professores (FONTOURA, 2018);
- f) o processo formativo com os professores de crianças que não aprendem contribui para a sua formação continuada e a mudança de sua prática (SOUZA, 2020);

A principal política analisada nos trabalhos é o PNAIC (ACOSTA, 2016; L. LIMA, 2016).

Nos estudos examinados, foram observadas as seguintes temáticas:

- a) crise de identidade (ACOSTA, 2016);

- b) qualidade ligada à quantidade no que se refere às avaliações externas (L.LIMA, 2016);
- c) construção das aprendizagens profissionais no período de horas-atividades (MEDEIROS, 2017);
- d) contemplação das necessidades individuais, sendo necessário o fortalecimento da dimensão coletiva (S. LIMA, 2016);
- e) falta de espaços para formações e participação dos docentes na organização do trabalho escolar (FONTOURA, 2018);
- f) formação continuada como complemento da formação inicial (SOUZA, 2020).

Nos estudos selecionados, foi possível constatar impasses entre a efetivação das políticas de formação continuada de professores e o perfil do coordenador pedagógico como formador, sendo destacada pelos pesquisadores a necessidade de políticas voltadas para esse fim, principalmente, para a área de alfabetização. Acosta (2006) fala sobre a importância do coordenador pedagógico nas unidades de ensino e sua contemplação pelas políticas de formação e evidencia que os(as) coordenadores(as) participaram somente como ouvintes nas formações do PNAIC e reforça a importância desse profissional na inserção das políticas de formação:

[...] para que eles possam construir seus saberes, trocar experiências e conhecimentos e, além disso, para que os mesmos descubram sua real identidade, pois muitos ainda não têm clareza de suas funções dentro do ambiente escolar e por vezes acabam exercendo outros cargos que não os competem, deixando de realizar seu trabalho com eficiência e qualidade por não ter tempo ou por suprir outras questões dentro da escola. (ACOSTA, 2016, p.73).

Dos seis trabalhos que foram identificados que atenderam aos critérios de seleção, observa-se que Acosta (2016), F. Lima (2016), S. Lima (2016) e Medeiros (2017) consideram a importância da presença do(a) coordenador(a) pedagógico na implementação das políticas de formação continuada de professores. Os demais (FONTOURA, 2018; SOUZA, 2020) tiveram os docentes como principais agentes de sua pesquisa e observaram a importância dos mesmos para a participação na elaboração das formações.

Foram evidenciadas as seguintes tendências:

- a) reconhecimento da identidade do(a) coordenador(a) (ACOSTA,2016; S. LIMA, 2016)

- b) reconhecimento da presença do(a) coordenador(a) nas políticas de formação continuada (ACOSTA, 2016; F. Lima, 2016);
- c) importância do(a) coordenador(a) pedagógico para desenvolvimento profissional (MEDEIROS, 2017);
- d) desenvolvimento profissional de forma colaborativa (FONTOURA, 2018);
- e) participação dos(as) professores(as) nos planejamentos das formações centradas na escola (SOUZA, 2020).

A análise das produções científicas sobre as Políticas de Formação Continuada na Perspectiva da Coordenação Pedagógica indicou que a maioria das pesquisadoras buscou entender como ocorre essa formação e qual a sua relevância para a prática docente.

Em relação ao corte local, apenas um trabalho teve como *lócus* o município de Três Lagoas, porém não trata da percepção, importância e presença dos(as) coordenadores(as), o que corrobora a preocupação de Imbernón (2010) acerca da ausência de participação e de escuta dos coordenadores pedagógicos sobre a organização dos processos de formação continuada de professores.

Acerca da problematização central deste estudo, constata-se a necessidade de discussões referentes a essa temática, tanto no Brasil quanto no corte local e na área de alfabetização, pois a ênfase se dá na formação do professor em serviço sob a perspectiva do treinamento, e é justamente, nesse aspecto, que se tornam necessárias novas investigações.

3 O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: PERCURSO HISTÓRICO, BASES LEGAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção tem por objetivo de analisar o papel que a coordenação pedagógica vem desenvolvendo historicamente na educação brasileira, articulando-o à atuação da gestão escolar, bem como situar o desenvolvimento das políticas de formação continuada nos anos 2000.

3.1 Construção histórica e bases legais para a função de coordenador(a) pedagógico(a)

Nesta parte, buscou-se fazer um desenho cronológico da função ⁶ de coordenador pedagógico, embasando-se nos estudos de Saviani (2004, 2007), Furlan (2005), Brzezinski (1992, 2011), Venas (2012), Aguiar *et al.* (2006), evidenciando que a função de coordenador(a) pedagógico(a) teve suas raízes atreladas à supervisão pedagógica, oriunda das habilitações do curso de pedagogia (VENAS, 2012), porém para que seja possível a compreensão das modificações que levaram à alteração dessa função, foi preciso compreender como se estruturava essa atividade antes da Lei n.º 9.394/1996, o que será evidenciado a seguir.

3.1.2 A origem da função de supervisão

Neste subitem, será apresentado um breve histórico da função da supervisão no Brasil e informações mais completas podem ser obtidas em Saviani (2007).

Saviani (2007) diferencia a função supervisora da ideia de supervisão, orientando que “[...] função é definida, isto é, identifica-se o que é próprio dela e que a distingue das demais, especificando aos seus atributos” (SAVIANI, 2007, p.14) e a ideia de supervisão é a representação mental da função supervisora.

⁶ Além da diferenciação apontada por Saviani (2007), vale distinguir o que é cargo e função, sendo o primeiro e o segundo conforme as orientações contidas no Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino De Três Lagoas: “III - Cargo é o posto de trabalho criado por lei em número certo, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos, a que corresponde um conjunto de atribuições e responsabilidades descritas em ato do Poder Público Municipal; XII - Função: É atribuição ou conjunto de atribuições que a administração confere a uma categoria profissional inerentes ao cargo que ocupam;” (TRÊS LAGOAS, 2000, p.2).

Em 1549, os primeiros jesuítas chegam ao Brasil iniciando as atividades educativas. A *função* supervisora já estava presente no Plano de Ensino elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega, porém só se fez presente a ideia de supervisão no *Ratio Studiorum*⁷.

A versão final do plano geral dos jesuítas foi instituída em 1599 (SAVIANI, 2007; VASCONSELLOS, 1989), trazendo regras sobre todo o exercício dos agentes ligados ao ensino, inclusive, trazia a figura do prefeito geral de estudos - assistente do reitor - além disso, dependendo da demanda de trabalho, outras figuras poderiam ser exigidas, como subordinadas ao prefeito geral: a figura do prefeito de estudos inferiores e do prefeito de disciplina. (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) relata que, no *Ratio Studiorum*, fica evidenciada a ideia de supervisão educacional, oriunda das atribuições do prefeito dos estudos, assim,

[...] a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos*. (SAVIANI, 2007, p. 21, grifos do autor).

Com a expulsão dos jesuítas, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, que instituiu as Reformas Pombalinas, foram criadas as aulas régias, assim a função supervisora ficou com o caráter diluído e começou a englobar aspectos em nível de sistema e em nível local, sendo que, em nível de sistema, envolvia aspectos político-administrativo, ou seja, inspeção e direção, concentrados na figura do diretor geral, em nível local, envolvia os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino por comissários ou diretores dos estudos (SAVIANI, 2007).

A lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras, determinou que os estudos deveriam ser realizados de acordo com o “Método do Ensino Mútuo”, no qual o professor realiza a função de docência e também de supervisão, instruindo monitores e supervisionando as atividades de ensino (SAVIANI, 2007).

⁷ *Ratio Studiorum* é um plano que vigorava em todos os colégios da Companhia de Jesus, constituído por regras sobre todas as atividades ligadas ao ensino (SAVIANI, 2007). Vale destacar que respondia pela proposta pedagógica da Companhia de Jesus, divulgada oficialmente em 1559, que Cunha (2007) nos apresenta como um tratado que previa um currículo único para os estudos escolares divididos em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo: os studia inferiora, correspondente, ao atual ensino secundário e os studia superiora, correspondendo aos estudos universitários (CUNHA, 2007 *apud* GIARETA, 2013, p.58)

Ademais, com a recorrência da ideia de supervisão, no Império, começou-se a exigir o exercício dessa função por agentes específicos, como o Inspetor de Estudos (SAVIANI, 2007).

A função de supervisionar passou a ser papel do inspetor geral, por meio do regulamento de 17 de fevereiro de 1854, em meio às reformas Couto Ferraz (SAVIANI, 2007).

Todos os debates, no final do período monárquico, concordavam que deveria haver uma coordenação nacional articulando todos os serviços de educação, indicando a necessidade de um sistema nacional de educação. Neste contexto, a supervisão vai se desenhando de forma mais clara, sendo que, para essa organização, dois requisitos favoreceram a ideia de supervisão:

a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, **supervisão das atividades educativas**; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de **supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares**. (SAVIANI, 2007, p.24, grifo nosso)

No período republicano, ocorreu uma intensificação dessa discussão (SAVIANI, 2007). Apesar de ter ocorrido a primeira⁸ tentativa de criação de uma universidade brasileira no século XVI, foi o período republicano que impulsionou sua criação que se concretizou no século XX (GIARETA, 2013). Em relação à formação de professores, Giareta (2013) relata que a criação das escolas normais, em 1831, traz a proposta mais efetiva de formação de professores, porém, ainda, em caráter secundarista, passando a ser oficial somente em 1881, com a mesma natureza (XAVIER, 1994 *apud* GIARETA, 2013). O curso Superior da Escola Normal fora instituído pela Lei nº 88 de 1892, porém nunca foi implantado (SAVIANI, 2004).

⁸ A primeira tentativa da criação de uma universidade no Brasil, oficialmente registrada, ocorreu no período colonial, especificamente no século XVI, quando os jesuítas levantaram essa proposta para atender a demanda de estudantes, porém houve a recusa da coroa brasileira (FAVERO, 2006; GIARETA, 2013).

Entre 1892 e 1896, ocorreu a implementação da reforma da instrução pública paulista, porém não chegou a ser consolidada, a qual instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspetores de Distritos, sendo nas funções de inspetor as atribuições burocráticas dominantes em relação às técnico-pedagógicas (REIS FILHO, 1995 *apud* SAVIANI, 2007). Em 1897, o Conselho Superior de Instrução Pública e as inspetorias distritais foram extintos pela Lei nº 520, de 26 de agosto de 1897, e estipulou-se um inspetor geral no estado com o auxílio de dez inspetores escolares com a responsabilidade da direção e inspeção do ensino, retornando a prática recorrente antes da reforma.

Saviani (2007) relata a necessidade de se esperar o fim da República Velha, para se retornarem as reformas estaduais da instrução pública voltando o problema da educação como nacional.

Saviani (2007) enfatiza que, na década de 1920, surgiram os “profissionais da educação” ressaltando que a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, foi um elemento propulsor para o surgimento dos “técnicos em escolarização” e com o Decreto n.º 16.782-A/1925, que criou o Departamento Nacional do Ensino (DEN) e o Conselho Nacional de Ensino (CNE), os assuntos educacionais passaram a ser reservados a órgãos específicos, de caráter técnico. Essa mudança na organização, impulsionou a separação dos setores técnico-pedagógicos em relação aos setores administrativos, surgindo, assim, a figura do supervisor distinta do diretor e do inspetor, que, posteriormente, passou a ser denominado(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Objetivando a qualificação docente, foi criado em 1935 o primeiro curso superior de formação de professores (FURLAN, 2005) com a incorporação da “Escola de Professores” à Universidade do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, com o nome de Universidade de Educação (SAVIANI, 2004). Em 20 de janeiro de 1939, a universidade foi extinta pelo Decreto n.º 1.063/1939, porém seus cursos foram integrados à Universidade do Brasil (SAVIANI, 2004; GIARETA, 2013, p. 74).

Com o Decreto n.º 1.190/1939, que definiu a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, surgiu o Curso de Pedagogia, fazendo parte dele, como seção especial, a Didática. O curso de pedagogia foi estipulado como bacharelado formando técnicos em educação, com duração de três anos e o curso de didática como licenciatura formando professores, com duração de um ano acrescido ao curso de pedagogia, o que deu origem ao esquema “3+1”, que prevaleceu até

1961, com a criação da LDB 4.024/1961, a partir da qual se tornou possível cursar a habilitação simultaneamente com o bacharelado, deixando de vigorar formalmente o esquema “3+1” (SILVA, 1999; SAVIANI, 2004).

A hierarquia das funções não-docentes sobre as funções docentes acabava por refletir no status da carreira e também na remuneração paga aos bacharéis pedagogos. Essa hierarquização gerava um constante conflito dentro das escolas, entre os que ensinavam e os que coordenavam (VENAS, 2012).

Quanto à Lei n.º 4.024/1961, Brzezinski relata que:

Mesmo anacrônica (tramitou por longos 13 anos no Congresso Nacional), desta lei resultaram desdobramentos, um deles foi a instituição, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), dos currículos mínimos para os cursos de ensino superior e o CFE regulamentou o currículo mínimo do curso de Pedagogia, programando uma identidade para o pedagogo pelo Parecer 251/1962; b) imposição da reforma universitária da ditadura militar – Lei n. 5.540/1968, que fortaleceu o modelo educacional, ancorado na pedagogia tecnicista e na ideologia veiculada pela teoria do capital humano, levando à configuração de mais uma identidade do pedagogo, cujos pilares assentavam-se nas habilitações profissionais. Esta identidade foi traçada com mais nitidez no art. 30 da Lei da reforma universitária, definindo-a coerentemente em relação à pedagogia tecnicista, por meio de postulados que emanaram do Parecer n. 252/ 1969 e da Resolução n. 2/69. (BRZEZINSKI, 2011, p.125).

O Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969, estabeleceram uma organização fragmentadora ao curso de Pedagogia inspirada nas organizações de trabalho das fábricas, a qual introduziu à licenciatura e ao bacharelado várias habilitações: orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais. Tal fragmentação resultou em uma identidade tecnicista do especialista (BRZEZINSKI, 2011).

Sobre o Parecer CFE nº 252/1969, Saviani (2007) afirma que:

[...] 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 sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas habilitações. O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. (SAVIANI, 2007, p.29).

A partir da Lei n.º 5.692/1971, foram regulamentadas as funções docentes e não-docentes dentro da escola, inclusive, a de supervisor pedagógico que passou a ser essencial para o desenvolvimento do trabalho docente na escola (VENAS, 2012).

Brzezinski (1992) relata que, em 1975, foi iniciado o processo de reformulação do Curso de Pedagogia com a aprovação do Conselheiro do Conselho Federal de Educação, Valnir Chagas, das Indicações nº 67 e 68/1975 e nº 70 e 71/1976, voltadas para a formação dos especialistas.

Para a autora, o especialista era o profissional atuante, que, naquela ocasião, nas escolas de 1.º e 2.º graus do sistema nacional de ensino, após ser formado em cursos de Pedagogia, relegava-se a segundo plano o magistério e, formava-se, em nível de graduação, o Orientador Educacional (OE), o Supervisor Escolar (SE) e o Administrador Escolar (AE) (BRZEZINSKI, 1992).

Antes da LDB em vigor, a década de 1980, momento da redemocratização do Brasil, foi marcada por lutas e resistências por parte do Movimento dos Educadores Progressistas, que começaram a mostrar sua força, as quais proporcionaram muitos avanços e conquistas, entre elas: a “[...] docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguiram as habilitações; a intensa produção científica dos educadores socializadas em periódicos e livros [...]” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 824).

Neste mesmo período, o termo coordenador(a) pedagógico(a) passa a ser utilizado por alguns estados substituindo o termo supervisor(a) pedagógico(a), embora continuasse amparado legalmente (VENAS, 2012).

Brzezinski (2011) afirma que a LDB de 1996 manteve a visão fragmentadora do curso de Pedagogia, por constarem no artigo 64 como características da formação inicial a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional, sendo oferecidos na graduação ou em nível de pós-graduação (BRZEZINSKI, 2011, p. 127).

Com a aprovação do Parecer CNE/CP n.º 05/2005, a formação para gestão educacional rompeu com a visão fragmentada, pois o curso de Pedagogia passou a ter uma delimitação mais clara, ampliando o campo da formação bem como a área de atuação do pedagogo, não se restringindo somente em ministrar aulas, mas também em atuar em espaços escolares e não-escolares, definindo entre outros, que:

[...] abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a

elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005, p. 6).

Quanto ao técnico em educação, o Parecer CNE/CP n.º 05/2005 descreve a seguinte definição para esse cargo da educação:

Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2005, p.2).

Essa definição foi reforçada pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006, a qual define:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Com o Parecer CNE/CP n.º 3/2006⁹, ficaram mais claras as características da formação da licenciatura em pedagogia, segundo Aguiar *et al.* (2006, p. 834):

E o Parecer CNE/CP n. 3/2006 esclarece de forma mais definitiva as dúvidas sobre a eventual observância do disposto no artigo 64 da Lei n. 9.394/1996, ao enfatizar, de um lado, que a licenciatura em pedagogia, realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da educação básica e, de outro lado, estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada. Desse modo, o Parecer reitera a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas.

3.1.3 A coordenação pedagógica no Estado de Mato Grosso do Sul

⁹ O Parecer embasou a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, ainda em vigor.

Conforme as legislações já citadas antes, no Estado de Mato Grosso do Sul, foram seguidos os mesmos delineamentos. Os cargos de Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Escolar foram criados no dia 05 de dezembro de 1990, por meio de três decretos. O cargo de Inspeção Escolar foi criado pelo Decreto n.º 5.718/1990 com a finalidade de:

[...] assegurar o funcionamento das Redes Oficial e Particular de Ensino, nos seus diferentes graus e modalidades, em consonância com os dispositivos legais propostos pelo Sistema, no que se refere nos processos administrativo e pedagógico. (MATO GROSSO DO SUL, 1990, p.1).

O Serviço de Orientação Educacional foi criado por meio do Decreto n.º 5.720/1990, com a finalidade de: “[...] coordenar a ação que visa ao desenvolvimento integral do aluno como sujeito no processo educacional [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1990, p. 2).

O Serviço de Supervisão Escolar foi criado pelo Decreto n.º 5.721/1990 almejando “[...] a participação crítica, orientadora e articuladora dos diferentes saberes docentes na melhoria do processo educacional [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1990, p. 2) e com a finalidade de:

No ano seguinte, surgiu a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) instituída por meio do Decreto n.º 5.868/1991 que trata da estrutura das unidades escolares, criando entre outros, a coordenação pedagógica para exercício na rede estadual de ensino, excluindo o cargo de Orientador Educacional e Supervisor Escolar e determinando que:

Art.17 Os Coordenadores Pedagógicos atuarão de forma articulada, objetivando a coordenação do processo decisório das ações pedagógicas da Unidade Escolar e a propiciação das condições de integração dos turnos de funcionamento da escola, garantindo unidade de trabalho.

Art. 18- Para o exercício da função de Coordenador Pedagógico, o membro do magistério deverá ser detentor de cargo de Especialista de Educação, com habilitação em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p.3).

Ademais, a coordenação pedagógica passou por algumas mudanças no decorrer dos próximos anos, por meio de decretos que estabeleceram a estrutura das unidades de ensino da rede estadual até a regulamentação dessa função em 2018. Entre esses documentos, estão:

- a) Decreto nº 9.231 de 06 de novembro de 1998, que revogou o Decreto n.º 5.868/1991, estipulando que a coordenação pedagógica deverá ser “[...] exercida por Especialista de Educação com habilitação em supervisão escolar ou orientação educacional;”(MATO GROSSO DO SUL, 1998, p.3)
- b) O Decreto nº 10.521, de 23 de outubro de 2001, estipulou que a coordenação pedagógica poderá ser exercida por “[...] professor nas funções de Docência e ou Coordenação Pedagógica e pelos Especialistas de Educação” não citando mais o Supervisor Escolar ou Orientador Educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p.3)
- c) O Decreto 12.500 de 4 de janeiro de 2008, revogou o decreto anterior e trouxe no artigo 17 que “A Coordenação Pedagógica será exercida por um Especialista de Educação, ou por um professor na função de Docência.” Demonstrando que não houve alterações para o exercício dessa função (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p.)
- d) O Decreto 13.770, de 19 de setembro de 2013, trouxe que a “Coordenação Pedagógica será exercida por Especialista de Educação ou, temporariamente, por professor da unidade escolar, caso haja vaga disponível”. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p.3)

Em 2018, a função de coordenador(a) pedagógico(a) passou a ser regulamentada pela Resolução/SED/MS n.º 3.518/2018, apresentando vinte e quatro (24) atribuições para o exercício desse profissional (MARTINS; ANDRADE; ZANDAVALLI, 2020). Essa resolução também estabeleceu que, para exercer essa função, o servidor deverá ser “[...] efetivo ocupante do cargo de Especialista de Educação ou de Professor, sendo que o último, para ser designado, deverá participar de Processo Seletivo interno para esta finalidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p.3).

3.1.4 A coordenação pedagógica no Município de Três Lagoas, MS

Em Três Lagoas, a coordenação pedagógica é composta pelos(as) os(as) especialistas em educação – trabalhadores concursados para atuarem na coordenação pedagógica - e os(as) professores(as) coordenadores(as) – professor(a)

ou outro profissional com habilitação para atuar na coordenação pedagógica - integrantes da equipe técnica e também responsáveis em realizar a gestão pedagógica (TRÊS LAGOAS, 2019).

O cargo de especialista em educação está regulamentado pela Lei nº 1609/2000 que dispõe sobre o Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas¹⁰, considerando o(a) especialista em educação: “O trabalhador da Educação que exerce as atividades de **coordenação pedagógica, orientação, supervisão, planejamento, administração e inspeção** na Rede Municipal de Ensino;” (TRÊS LAGOAS, 2000, p.1, grifo nosso)

A função de professor(a) coordenador(a), em Três Lagoas, foi regulamentada somente em 2016, por meio da Resolução n.º 005/2016 que comunica a “[...] contratação e ou designação de professores efetivos[...].” para essa função” e, posteriormente, foi revogada pela Resolução n.º 007/2017, que estabelece que, para exercer essa função, o profissional deve ser, preferencialmente, professor efetivo e, caso haja vacância, essa função poderá ser exercida por um profissional que possua habilitação para tal e graduação em Pedagogia.

Nas Orientações Curriculares de Três Lagoas (TRÊS LAGOAS, 2019), são descritas as seguintes funções para o(a) coordenador(a) pedagógico(a):

- Conhecer o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.
 - Atender aos professores individualmente intervindo para contribuir com a melhoria de suas ações pedagógicas na sala de aula.
 - Realizar intervenções pedagógicas no processo de gestão do conhecimento com vistas a contribuir para o planejamento e consequentemente melhoria da aprendizagem dos estudantes.
 - Assessorar e monitorar o processo de ensino e aprendizagem observando as aulas, analisando os registros, compartilhando experiências e realizando devolutivas, para que haja a reflexão –ação –reflexão da prática pedagógica realizada.
 - Incentivar práticas integradoras e interdisciplinares que contribuem para ressignificação das aprendizagens dos estudantes e dos professores.
 - Promover a autogestão em suas atribuições e atitudes, gerindo tempo e espaços, junto a equipe diretiva, de modo a facilitar o estudo e planejamento da práxis docente objetivando a qualidade das aprendizagens.
- O coordenador, enquanto formador, deve acompanhar, analisar, avaliar para subsidiar as práticas a partir das dificuldades apresentadas pelas turmas e pelos professores, realizar a formação,

¹⁰ O corte deste estudo da parte documental é dos anos 2000. Não foram obtidos documentos oficiais da SEMEC com data anterior.

numa dinâmica que envolva direção, corpo administrativo e pedagógico. Assim, por meio da troca de experiências, análises e crítica das práticas e diálogos, acontece o desenvolvimento profissional, construindo novos conhecimentos e superação das dificuldades. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 83-84).

Esse documento reconhece que, diante de tantas demandas do cotidiano escolar, há dificuldades para a execução de tal função, porém destaca a importância de superar situações corriqueiras e favorecer a formação continuada que é inerente ao trabalho da coordenação pedagógica, que deve ter perfil **formador, articulador e transformador**:

Para atingir os objetivos como articulador, o coordenador deve:

- Constituir-se pelo conhecimento técnico pedagógico e epistemológico na mediação dos diferentes campos do saber e etapas escolares.
- Promover encontros com os docentes, realizando trabalhos pedagógicos em equipe a fim de estimular o engajamento com projetos coletivos e individuais.
- Planejar e implementar, com a gestão escolar, reuniões com os responsáveis legais pelos alunos, visando a aproximação e o diálogo com todos os atores da comunidade escolar.
- Gerenciar o planejamento pedagógico e coordenar sua implementação, vinculando-o e articulando-o ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, com vistas a qualificação da aprendizagem dos estudantes e práticas pedagógicas dos professores.
- Articular planejamento, currículo, avaliação de aprendizagem e formação continuada da equipe docente, integrando a equipe e estimulando a construção coletiva das propostas pedagógicas e institucionais. (TRÊS LAGOAS, 2019, p.84-85).

Quanto ao papel transformador, ainda no documento citado, refere-se a analisar as situações consideradas problemáticas, com a finalidade de refletir sobre a prática pedagógica. Desse modo, ainda cabe a esse profissional:

- melhorar a forma de encaminhamentos junto aos professores nos casos de mudança de atitude pedagógica, agindo de modo mais técnico, orientativo e afetuoso;
- ter a certeza e compreender que a afetividade não é importante só na aprendizagem dos estudantes, mas também para qualquer processo que envolve o sujeito do processo educativo.
- Organizar estudos e planejamentos avaliando e replanejando cotidianamente o trabalho proposto;
- Utilizar as tecnologias como mais um instrumento para auxiliar no processo de ensino aprendizagem;
- Identificar necessidades dos docentes e estudantes, através dos dados de aprendizagem da escola com a finalidade de estudo, análise e proposição de alternativas para as intervenções pedagógicas e

consequentemente, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;

- Atuar junto aos professores com um plano de ação bem estruturado com as estratégias necessárias para que as intervenções sejam realizadas com sucesso a fim de que dificuldades sejam superadas pelos estudantes;

- acompanhar de forma sistemática aos estudantes do PRONAE e aqueles atendidos nas salas de recursos e com aprendizagem abaixo da média desejada.

O Coordenador Pedagógico tem um papel fundamental, pois, à medida que acompanha, avalia e junto com o professor, analisa a realidade dos estudantes, discutindo quais estratégias serão mais eficientes para desenvolver as competências e habilidades.

É papel do Coordenador Pedagógico, ainda, apoiar a dinâmica da organização curricular, os projetos interdisciplinares e o cotidiano do ensino e da aprendizagem das turmas da escola, com vista ao desenvolvimento do protagonismo do discente. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 86).

Diante do contexto pandêmico, instalado no Brasil, em 2020, e as demandas trazidas pelo ensino remoto, outras Resoluções normatizam novas atribuições aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede municipal de ensino de Três Lagoas, que passam a acompanhar e orientar de forma remota as Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem dos Estudantes (APCA), englobando tanto o processo de orientação da execução das atividades pelos estudantes, quanto à orientação aos familiares, articulando um contato direto por meio de canais de comunicação remotos (TRÊS LAGOAS, 2020).

Compreende-se, neste estudo, que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na atualidade, está centrado em atividades de planejamento das ações de formação dos(as) docentes, na forma como se concretizam as aprendizagens dos alunos e também na interação com as famílias. A partir de práticas pedagógicas que se sustentam no currículo formal e na legislação vigente, media-se e esclarece-se a diversidade das situações do ensino.

Nesse sentido, concorda-se com Libâneo (2004, p.25), quando afirma:

O Coordenador Pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação (LIBÂNEO, 2004, p.25).

Inove e Amado (2012) afirmam que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) possui muitas atribuições: reuniões formativas visando a uma reflexão sobre o trabalho pedagógico e as soluções para problemas pedagógicos; observação da prática docente; acompanhamento dos planejamentos bem como avaliação; organização de formações para os professores periodicamente; organização dos documentos que regem o trabalho pedagógico; realização do planejamento e estudo das formações; confecção de relatórios, registro das análises, tanto das observações do trabalho docente, quanto do próprio planejamento, para uma devolutivas aos professores e subsídios para formação; acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos.

Nesta perspectiva, Lobo *et al.* (2019) destacam a importância do elo entre professor(a) e coordenador(a) para o avanço na aprendizagem dos alunos. Para essas autoras, cabe ao (às) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas:

[...] acompanhar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição escolar, dentre tantas outras atribuições. (LOBO *et al.*, 2019, p.4).

Tendo em vista o caminho teórico percorrido até aqui, cabe aos(as) profissionais da educação e aos pesquisadores(as) compreender como as políticas educacionais se configuraram no Brasil a partir dos 2000.

Nesse sentido, na próxima parte, busca-se compreender o papel das políticas de formação continuada, como elas têm sido desenvolvidas e como se constituem, a partir de demandas que surgem no contexto educacional da contemporaneidade e da relação dialética entre sociedade política e sociedade civil.

3.2 As políticas de formação continuada no Brasil nos anos 2000

Esta parte traz as principais políticas públicas educacionais que regem a formação continuada dos docentes que atuam na Educação Básica brasileira que têm sido amplamente debatidas na academia e também por muitos outros segmentos sociais que se interessam pela educação. Apesar disso, sua efetivação ainda representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país.

De acordo com Silva e Frade (1997 *apud* ALFERES; MAINARDI, 2011), ocorreram três momentos políticos que influenciaram fortemente os programas de

formação continuada no Brasil: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

3.2.1 As políticas de formação continuada no Brasil: da Constituição Federal de 1988 ao PNE (2014 - 2024), PEE (2014 - 2024) e PME (2015 – 2025) em vigor

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição, o país vinha passando por inúmeras reformas educacionais, sobretudo em se tratando de políticas públicas voltadas para formação dos docentes da Educação Básica. Com a promulgação da LDB em 1996, foram redefinidas as competências entre os entes federados quanto aos níveis e às modalidades de educação; reorganização escolar, flexibilização dos tempos escolares, correção do fluxo escolar, expansão da educação básica e ampliação da obrigatoriedade escolar (GATTI, 2008).

O artigo 214, da CF/1988 estabeleceu que fosse construído um Plano Nacional de Educação (PNE), visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, assim como a integração das ações do poder público que pudessem conduzir à universalização do atendimento escolar reafirmando a busca pela melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988).

Assim, as demandas educacionais contemporâneas associadas à formação continuada dos docentes têm se constituído como políticas públicas educacionais desde o início da década de 1990 com o intuito de sanar problemas e lacunas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) passou a desencadear programas e políticas educacionais com o intuito de garantir uma maior qualidade da educação brasileira, apesar de que muitas dessas ações nem sempre tiveram sua continuidade associada aos resultados e terminaram de forma abrupta e descontínua (GATTI, 2008).

Considera-se importante ressaltar que, após a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 foi um marco nos rumos da educação brasileira, consubstanciando em seu art. 2º que:

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, p. 1).

Outras leis importantes que trouxeram mudanças sem alterar a LDB, foram as de n.º 11.114/2005 e 11.274/2006, garantindo que a educação oferecida a todas as crianças e adolescentes na escola pública brasileira fosse de qualidade, não bastando apenas o acesso à escola, mas também a permanência e as condições necessárias para a aprendizagem.

Em relação ao conceito de formação de professores(as), Garcia (1999) aponta vários deles por diferentes autores, evidenciando que as formações não são realizadas somente de forma autônoma (DEBESSE *apud* GARCIA, 1999) distinguindo três estratégias formativas: autoformação, heteroformação e interformação. A primeira é uma formação na qual o profissional age de forma independente, sendo somente de sua responsabilidade a sua própria formação; a segunda, é a formação organizada por especialistas, na qual não há o comprometimento com o sujeito que participa nem com as suas necessidades; e a terceira é a busca por conhecimentos por um conjunto de professores apoiados por toda equipe pedagógica.

Nessa análise de diferentes teorias de concepções sobre a formação de professores, Garcia (1999) considerou que a formação de professores(as) deve ser um processo contínuo. Assim, para diferenciar as fases e necessidades de formação dos professores optou o seguinte esquema: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional, afirmando que, geralmente, as investigações sobre a formação de professores centram-se nessas fases destacadas. Para esse autor, o desenvolvimento profissional requer “[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”(GARCIA, 1999, p.137).

Imbernón (2004) esclarece que o(a) professor(a), para obter o conhecimento referente ao exercício da carreira docente, passa por quatro momentos: experiência como discente, formação inicial, vivência profissional - que é o período de iniciação à docência, no qual se consolida o conhecimento profissional - e a formação permanente por meio da qual confronta seus conhecimentos recompondo “[...]o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” (IMBERNÓN, 2004, p.59).

Destarte, para Imbernón (2004), a formação permanente de professores deve se pautar na reflexão sobre a prática permitindo que em um processo de autoavaliação constante direcione sua prática.

Para Geglio (2011, p. 114):

[...] a formação continuada é uma das etapas de preparação do profissional da educação e, de acordo com a própria nomenclatura, ela é contínua. Quer dizer, não tem fim, é uma constante. Ela pode acontecer sob diferentes formas e diversos espaços. Pode ocorrer espontaneamente, quando o professor, por vontade própria, se dispõe a frequentar um curso, um congresso, um seminário, ou mesmo quando se dedica a estudos individuais em livros, ou pesquisas particulares. Pode efetivar-se também por meio de cursos promovidos pelos órgãos de governos, por empresas, pela escola, pelo conjunto dos pares, quando se dispõe a realizar um projeto ou trabalho em grupo. O que tenho a acrescentar é que a formação continuada do professor, além de todas as opções citadas acima, pode e deve ocorrer no próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico.

Como forma de garantir essa educação de qualidade, assim como a oportunidade de aprendizagem, a Lei n.º 9.394/1996 refere-se à formação continuada em seus artigos 61, inciso II do parágrafo único; artigo 67, inciso II e 87 inciso III, tendo sido observada uma diversidade de nomenclaturas como: capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado, além de esclarecer, no parágrafo único do artigo 62^a, que a oferta dessa formação inclui cursos de educação profissional e pós-graduação, entre outros. Nesse contexto, Santos e Batista Neto (2016) afirmam que:

[...] mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação (SANTOS; BATISTA NETO, 2016, p.106).

Percebem-se, então, diversas nomenclaturas para a formação continuada docente: formação durante o período de iniciação, desenvolvimento profissional (GARCIA,1999), formação permanente, formação centrada na escola (IMBERNÓN, 2004, 2016, 2010), capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado, cursos de educação profissional, pós-graduação, entre outros (Lei n.º 9.394/1996).

Nos anos 2000, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores¹¹, focadas em competências para ensinar e cujo teor têm exigido uma árdua trajetória pela luta emancipatória dos docentes, destacando-se as políticas de formação continuada (CURY, 2007).

Por meio dessas diretrizes, foram enfatizadas competências de supervalorização do saber, da experiência vivida e também do subdimensionamento do conhecimento teórico e, historicamente, produzido, reforçando, assim, uma perspectiva pragmática e produtivista (PEREIRA, 2021).

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), houve uma intensificação do processo de globalização, assim como penetração da influência neoliberal nas ações do Estado. Esse período também foi marcado por um conjunto de reformas que tinham o objetivo de racionalizar e modernizar as funções do Estado brasileiro (SILVA *et al.*, 2009), trazendo grande consequência para a educação com reformas que,

[...] foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96. A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio (OLIVEIRA, 2009, p.199).

Dentro desse processo, reitera-se o tensionamento gerado pela redemocratização do país e as reivindicações dos movimentos sociais pelos Direitos Sociais que vinham sendo arrastados desde a CF/1988 e estavam sendo convalidados por uma extrema necessidade de se propor uma política educacional que atendesse aos grandes desafios da alfabetização. Nesse contexto, a expansão das oportunidades de escolarização nos anos 1990 e os altos índices de repetência e evasão provocaram a revisão do projeto educacional do Brasil.

¹¹ Instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em março do referido ano, em Jomtien, representantes de 155 países participaram da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que estabeleceu o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (ALFLEN; VIEIRA,2018). A UNESCO ficou responsável pelo acompanhamento e monitoramento durante o processo de execução do Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aos governos coube a realização da avaliação do desempenho das metas para cumprirem as diretrizes internacionais para a educação (ALFLEN; VIEIRA,2018).

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. (BRASIL, 1997, p. 14)

Dessa forma, segundo Soares (2003), o Brasil foi vivenciando a construção de programas de formação continuada por meio de tentativas que deveriam se consolidar a partir da construção dos PMEs.

Na década de 1990, houve uma mobilização para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), envolvendo a participação de diversos segmentos da sociedade civil organizada em Fóruns Nacionais e do Poder Público. Depois de vários anos de embates para sua elaboração, em 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o PNE para o período de 2001 a 2011 (CANDAU, 1997).

No PNE com vigência de 2001 a 2011, a formação continuada é obtida como valorização do magistério, sendo garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação para os docentes da educação pública. Esse plano, propõe afastamento

para sua realização, valorização de formações permanentes (em serviço). Entre suas metas, as que tratam especificamente sobre formação continuada são:

22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas. (BRASIL, 2001, p.69)

27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada. (BRASIL, 2001, p.69)

34. Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas. (BRASIL, 2001, p.79).

Em 2007, foi editada a Lei Federal n.º 11.502/2007, ampliando o foco de atuação da CAPES que passou a implementar e operacionalizar políticas de formação inicial e continuada aos professores da Educação Básica com recursos do FNDE.

Mesmo que essas ações representassem uma resposta fragmentada aos desafios sociais, estava clara a intenção do governo federal, por intermédio do MEC, em instituir um sistema nacional de educação, assumindo maior responsabilidade pela formação dos professores, com políticas que envolvessem os entes federados (GATTI *et al.*, 2019).

Entretanto, em concordância com Freitas (2014), considera-se que essas ainda eram iniciativas frágeis, pautadas somente pelos aspectos técnicos da formação e não atingiam necessariamente a profissão, visto que a CAPES não tinha tradição em formação de professores para Educação Básica.

Com mobilizações sociais iniciadas desde o início da primeira década dos anos 2000, novas ações foram surgindo a fim de que um novo Plano de Educação fosse elaborado e, em 2014, com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE): “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração [...]”, foi possível definir uma nova política nacional de educação, atribuindo responsabilidades entre os entes federados e os sistemas de ensino, bem como a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação (DOURADO, 2016).

Dessa forma, após as mobilizações sociais dos anos 2000 e com a participação popular:

A aprovação do PNE pelo Congresso Nacional ocorreu após quatro anos de tramitação e foi sancionada sem vetos em 2014, avançando “em várias metas e estratégias, algumas delas resultantes do movimento social e sindical”. O Plano, normatizado pela Lei n. 13.005/2014, possui vigência para o decênio de 2014 a 2024, sendo composto por 20 (vinte) metas e várias estratégias (DOURADO, 2016, p.4, grifos do autor).

A Meta 16 do PNE determinou que seria preciso formar até 2024, cerca de 50% dos(as) professores(as) da Educação Básica em nível de pós-graduação, como forma de oferecer formação continuada e assim consolidar uma política nacional de formação definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014).

Em 22 de dezembro do ano de 2014, foi aprovado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), com vigência de dez anos, a contar da publicação da Lei e, em menos de um ano depois, o PME de Três Lagoas/MS.

Em linhas gerais, o PEE-MS trouxe a relevância da formação continuada docente, tendo sido seu texto-base construído por meio de Oficinas e Seminários Regionais, denominados “PEE nas Escolas”. Ambos foram coordenados pela Secretaria de Estado de Educação e envolveram um total de 22 mil pessoas de acordo com cadastro realizado no Sistema do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

De forma a se coadunar com o PNE, o PEE-MS traz em uma de suas diretrizes que para se alcançar a Meta 16 (garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação básica) é que a jornada de trabalho docente seja estruturada a fim de incluir a formação continuada e valorizar a dedicação exclusiva e permanência do professor em sala de aula (COLADO; SILVA, 2018).

Além das políticas educacionais previstas no PNE e no PEE, Três Lagoas elaborou o seu Plano Municipal de Educação(PME), instituído por meio da Lei n.º 2.925, de 16 de junho de 2015.

Esse documento foi construído coletivamente com o governo e segmentos representativos da sociedade civil, por meio das Comissões temáticas formadas, sendo elas da Educação Infantil, da Educação Inclusiva, do Ensino Fundamental, Médio, Superior e Profissionalizante, da Formação de Professores e Valorização do Magistério, do Financiamento e Gestão da Educação (TRÊS LAGOAS, 2015).

Dessa forma, o PME é um plano que abrange todos os setores da educação no Município de Três Lagoas, estabelecendo diretrizes e metas não somente para

educação básica mas também para o ensino profissionalizante e a educação superior. “O Plano Municipal de Educação (PME) é um documento que visa contemplar os anseios de uma sociedade em todos os aspectos da educação municipal, estadual, privadas e superiores.” (TRÊS LAGOAS, 2015, p.9)

Ao encontro do que constam no PNE e no PEE, o PME de Três Lagoas traz metas específicas quanto à formação continuada dos docentes, as metas 15, 16 e 17 e, dentro desse contexto, em se tratando do PNE, PEE e PME, alguns tensionamentos surgem, como programas de formação continuada fragmentados e pontuais, conforme veremos a seguir.

3.2.2 Principais Programas e Ações de Formação Continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: Continuidades e descontinuidades no Brasil

As Políticas de Estado são aquelas que perpassam pelos governos e não costumam ser modificadas. Já as políticas de governo possuem conceito completamente diferente, busca-se criar uma marca, fazer ligação com a imagem do político eleito, e, assim, normalmente, ocorre a descontinuidade das políticas do governo anterior (OLIVEIRA, 2011; COUTO, 2017). Isso representa um grande desafio para a Educação brasileira, visto que a descontinuidade gera fragmentação e rupturas de ações públicas que comprometem todo o magistério e a qualidade de ensino.

Ademais, em linhas gerais, é preciso descrever mesmo que, de forma breve, os principais elementos teóricos e políticos que marcaram o processo inicial de um dos programas educacionais que mais trouxeram êxito - aos até então desastrosos números que representavam a educação brasileira: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC representou um compromisso formal, construído pelas metas traçadas pelo MTE, cujos processos de formação foram assumidos e coordenados por universidades públicas no Brasil, sendo uma política que contou com a cooperação da União e dos entes federativos para o pagamento de bolsas, por meio da qual o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação reafirmaram e ampliaram o compromisso previsto no Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O

documento visava, no programa, à formação de professores e à melhoria dos índices de Alfabetização.

Esse programa foi criado:

[...] pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas. Para isso, o conceito de pacto surge como compromisso formal entre Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de educação, no intuito de reafirmar e ampliar o previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (ALFERES; MAINARDES, 2019, p.56)

Foi elaborado baseado nas experiências de Sobral, no Ceará, que deram origem ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), desenvolvido posteriormente no estado todo (ALFEN; VIEIRA, 2018). Também partiu de bases definidas no Pró-Letramento, que foi um projeto nacional de formação de professores alfabetizadores, que contou com a participação de Instituições de Ensino Superior (IES), sendo sua política principal voltada para alfabetização, apesar de ter tido sua raiz atrelada à política neoliberal, quando assumido pelas universidades, ganhou uma abordagem crítica (XAVIER; BARTHOLLO, 2019).

O PNAIC definiu a necessidade da alfabetização de crianças aos oito(a) anos de idade, partiu não de proposições diretas da União, mas das intencionalidades da sociedade civil organizada, mais, especificamente, das Associações e Fundações brasileiras¹² que representam o capital privado nacional e que se aglutinaram no Movimento Todos pela Educação (MTE) e são denominados por Ravitch (2011a; 2011b) e Freitas (2012) de “Reformadores empresariais da educação”.

Bezerra e Araujo (2017, p. 606) esclarecem a forte presença do MTE, também na definição de outras políticas estruturantes para a educação básica brasileira:

Desse modo, mediante atuação de organizações aparentemente filantrópicas e autônomas, os reformadores empresariais têm induzido de forma substantiva a definição e implementação das políticas educacionais recentes,

¹² Martins (2013 *apud* BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 615) esclarece que: “[...] o Movimento Todos pela Educação (TPE) surgiu em 2006 mediante iniciativa de empresários do ramo industrial e financeiro nacional, com o propósito de conferir organicidade e direção ao empresariado atuante no campo da educação. Constituem o TPE: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim, Grupo ABC, Rede Globo, DM9DDB, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Áudio, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC, Canal Futura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Patri Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal”.

como na consecução do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que, como o próprio nome indica, representa a assunção da agenda do Movimento Todos pela Educação (TPE) por parte do governo federal (LEHER; EVANGELISTA, 2012). Além dessas políticas, também ocuparam locais privilegiados nas instâncias institucionais, como na discussão do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e, especialmente, na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mediante atuação do Movimento pela Base Nacional Comum, 3 constituído por diversas organizações empresariais (FREITAS, 2014; MARTINS, 2013; PERONI; CAETANO, 2015).

Considerado uma das políticas públicas educacionais consolidadas pela participação e pelo envolvimento docente, o PNAIC tinha como premissa atender a Meta 2 estabelecida pelo Movimento Todos Pela Educação que estipula que toda criança deve ser alfabetizada até os 8 anos de idade. Essa meta era o resultado de uma agenda definida pelo referido Movimento, foi integrada pelo Governo Federal, na definição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (ALFERES; MAINARDI, 2019).

Para Martiniak (2015), o tipo de formação proporcionada pelo PNAIC foi uma das mais promissoras formas para se reverterem os índices elevados de analfabetismo e distorção idade-ano.

Os eixos estruturantes do PNAIC centravam-se em formação continuada dos professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização (BRASIL, 2017b). Por sua vez, o PMALFA centrou-se em gestão, formação e material. (BRASIL, 2018), sendo instituído no final do mandato de Michel Temer.

Apesar de tantas características positivas, o PNAIC tornou-se uma política (des)contínua, tendo em vista as mudanças no Governo Federal e a instabilidade quanto aos recursos financeiros. O PNAIC, iniciado no governo de Dilma Rousseff, foi se desconstruindo pelas incertezas políticas até ser mitigado quase que por completo durante o governo de Michel Temer (CARDOSO; CARDOSO, 2016).

Destaca-se que o PNAIC ainda não havia sido oficialmente revogado, mas, a partir de 2017, passou a sofrer severas críticas, dentre elas, destaca-se uma crítica de que estava muito centrado nas universidades (XAVIER; BARTHOLO, 2019).

A pactuação em nível nacional do PNAIC iniciada em 2012 sofreu diversos redimensionamentos, tendo sido praticamente suprimida por meio da política nacional de alfabetização, regulamentada no âmbito da Portaria nº 826/2017. A partir dessa nova regulamentação, o PNAIC foi extinto na maior parte dos estados e municípios,

dando lugar para um novo projeto: o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) (ALFERES; MAINARDI, 2019), estabelecido em 22 de fevereiro de 2018, por meio da Portaria nº 142/2018, tendo como objetivo o fortalecimento do processo de alfabetização das unidades escolares, especificamente dos alunos matriculados nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, e não mais dirigido aos alunos do 1º ao 3º ano, como era o PNAIC.

O PMALFA trouxe, em sua organização, tanto a formação inicial, com o programa Residência Pedagógica¹³ direcionando os estudantes de pedagogia para auxiliarem nas turmas de primeiros e segundos anos do ensino fundamental, quanto à formação continuada, centrada na prática e na gestão da aprendizagem, incluindo a oferta de mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada e, por fim, a formação para equipes da gestão escolar e das secretarias de educação (BRASIL, 2018).

Nas atividades de acompanhamento pedagógico do Programa Mais Alfabetização, figuram como destaques os chamados: assistentes de alfabetização, profissionais do magistério ou estudantes universitários que atuavam junto do professor alfabetizador em turmas de 1º e 2º ano (BRASIL, 2018).

Esses assistentes não eram remunerados para isso, apenas recebiam um ressarcimento para despesas de transporte e alimentação, pautado pela Lei do Voluntariado (BRASIL, 2018). Esse fato torna bastante evidente a intenção do governo ao incentivar o voluntariado, descentralizando suas responsabilidades quanto ao fomento da educação, tornando explícita a intenção de reduzir gastos públicos.

A partir do início do governo de Jair Bolsonaro, em 2019, além de críticas contundentes e descabidas feitas a tudo que vinha sendo realizado em termos educacionais, foi então implantada uma Política Nacional de Alfabetização (PNA)-, essa política intensificou-se e implicou uma nova abordagem curricular com objetivo de manter o controle pelo Estado, mas em novas bases políticas e teórico-metodológicas. A PNA, assim como os outros programas anteriormente citados, surgiu do neoliberalismo, em um contexto ultraconservador que se reflete em uma

¹³ Vale destacar que a Residência Pedagógica foi um desdobramento do Programa Bolsa Iniciação à Docência (PIBID), iniciado em 2007, possibilitando a participação de estudantes das licenciaturas desde o 1º ao último semestre do curso, foi reformulado, durante o governo de Michel Temer, sendo então disponibilizado o PIBID para os estudantes do 1º e 2º anos dos Cursos de Licenciatura e para os dois últimos anos, a Residência Pedagógica.

ideologia fundamentalista de extrema-direita (COSTA; FIGUEIREDO; COSSETIN, 2021).

Instituída por meio do Decreto Presidencial nº 9.765, de 15 de agosto de 2019, a PNA reacendeu questões sobre métodos, avaliação em larga escala, alfabetização a partir do segundo ano da Educação Infantil e idade limite para a alfabetização. Essa política é integrante do projeto ultraconservador do governo federal e está articulada às outras medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados nas últimas décadas e choca-se até com as proposições mais recentes como as propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (COSTA; FIGUEIREDO; COSSETIN, 2021).

A BNCC estabeleceu que a alfabetização precisa ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com orientações aos docentes para que mesquem a proposta construtivista e a consciência fonológica. Entretanto, a PNA alterou o indicado pela BNCC, propondo o início da alfabetização na pré-escola e priorizando o método fônico baseado na decodificação, no ensino de leitura e escrita e a referência à primeira infância (dos 0 aos 5 anos de idade). O público-alvo do programa são os profissionais da alfabetização que atuam no último ano da pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental (MORTATTI, 2019).

Em se tratando de formação aos docentes, foi disponibilizado na internet um Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) essa publicação apresenta, como base, poucos relatórios científicos internacionais e aborda princípios, objetivos e diretrizes dessa Política. Trata brevemente de conceitos sobre alfabetização, literacia¹⁴ e numeracia¹⁵ (BRASIL, 2019).

Ainda como parte da formação docente, o MEC instituiu o “Tempo de Aprender”, um curso destinado aos docentes da pré-escola, de primeiro e segundo anos, totalmente a distância, que traz os preceitos metodológicos da Cartilha da PNA aos professores e também aos gestores. Trata-se de uma plataforma para certificação na qual os professores cumprem tarefas e recebem um certificado, sem nenhuma interatividade ou mediação em um modelo de formação meramente burocrático, que

¹⁴ “Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.” (BRASIL, 2019, p.21)

¹⁵ “No âmbito da numeracia, é de fundamental importância a capacidade de ler e escrever números, compreender funções e o significado das quatro operações matemáticas.” (BRASIL, 2019, p.36).

nada lembra a riqueza das experiências desenvolvidas no PNAIC. Sobre o PNA, Costa, Figueiredo e Cossetin (2021, p.645) esclarecem:

Por fim, em análise ao proposto no PNAIC e na PNA, inferimos que: o PNAIC foi um programa criado pelo MEC, cuja implementação ocorreu por meio da participação de diferentes atores—universidades públicas, pesquisadores e professores alfabetizadores; já a PNA foi instituída por Decreto presidencial e, portanto, com ausência de ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e científica, pesquisadores da área da Alfabetização e com os próprios alfabetizadores

A PNA e também o PMAIfa podem ser considerados como políticas de governo e não de Estado e foram instituídos por meio de um decreto, desqualificando as investigações realizadas pelo meio acadêmico e por programas de qualificação docente do governo anterior, surgindo como política interna (COSTA; FIGUEIREDO; COSSETTIN, 2021).

Desse modo, quando se remete aos anos 2000, especificamente, após o ano de 2003, as políticas educacionais caracterizaram-se pela continuidade das da década anterior, ou seja, eram fundamentadas pelo processo de descentralização da gestão e do financiamento; regulação do sistema através das avaliações de larga escala; manutenção da política de financiamento por meio de Fundos e estabelecimentos de Metas Educacionais, além de uma preocupação com a formação continuada e também pelo processo de alfabetização (OLIVEIRA, 2009).

Desse modo, concorda-se com Soares (2008) que, ao ser inserido no centro do debate educacional, o professor pode atuar como protagonista porém, não é só a formação do professor que precisa passar por mudanças mas também as condições que possibilitam a superação dos problemas que se encontram atrelados à atividade educativa, sendo assim:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p.140).

Essa é, portanto, a constatação atual: os textos legais que se coadunam com a garantia de políticas públicas voltadas à formação continuada dos docentes,

inclusive, com os aspectos de vinculação de financiamento previstos na Constituição, acabam sendo neutralizados pelas ofensivas neoliberais.

Frente a esse processo de discussão e crítica sobre a (des)continuidade dos programas e das políticas públicas de formação continuada dos docentes, há uma articulação intencional por parte do governo Bolsonaro para desqualificar qualquer tipo de projeto ou programa que não tenha surgido a partir de 2019 (MORTATTI, 2019).

Na busca por alinhar as ideias debatidas nesse texto, pode-se dizer que as descontinuidades definidas como exigências do campo da economia e da política acabam determinando as políticas educacionais. Ou seja, a descontinuidade de uma política educacional não é definida pela análise rigorosa de seus resultados, mas preponderam as definições do governo, os interesses econômicos e políticos.

Nesse contexto, para Couto (2015, p.12):

Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Assim, quando se questionam os motivos que têm provocado o surgimento e também a interrupção abrupta de tantos projetos de formação continuada de professores, Gatti (2008) considera que esse tipo de ocorrência, que, infelizmente, representa uma parte significativa dentro da história da educação, tem sua base em condições que emergem de ações político-partidárias, ou seja, não são consideradas como políticas públicas de Estado que devam ter sua continuidade independentemente de cada governo.

A efetividade das políticas públicas educacionais, sobretudo, aquelas voltadas para a formação continuada, só ocorrerá quando forem compreendidas como ações sistemáticas que primam pela garantia de direitos, em uma perspectiva de Estado Integral (GRAMSCI, 2007), envolvendo um conjunto de instituições acadêmicas e sociais (OLIVEIRA, 2009). Saliente-se, ainda, que a efetividade de direitos garantidos pela legislação demanda a constante mobilização da sociedade civil organizada.

Diante do exposto, neste estudo, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é destacado(a) como um(a) profissional que possui papel fundamental na formação continuada.

A próxima seção traz o caminho metodológico percorrido para efetivação desta pesquisa, considerando que, para se compreender a realidade concreta, é imprescindível conhecer as relações materiais da vida social.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta o percurso da busca para analisar o elemento singular – a Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS, à luz do universal – a organização social, política e econômica contemporânea.

Nessa mesma perspectiva, serão analisadas as políticas educacionais dos últimos cinco (5) anos, nesse *lócus* singular, observando-se as **mediações** que ocorrem em âmbitos diferentes da elaboração e da execução das políticas, ou seja, compreender as relações sociais implicadas em sua elaboração, apropriando-se de sua essência.

Para Marx (2013), a base de tudo que envolve a sociedade – formação, regras, instituições, ideias e valores – faz parte das relações sociais de produção, ou seja, as condições materiais:

A figura do processo social de vida, isto é, do processo material de produção, só se livra de seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. Para isso, requer-se uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história de desenvolvimento. (MARX, 2013, p. 127).

Souza e Macedo (2021, p.41) indicam que “[...] a ofensiva do capital tem-se materializado em ações e formulações no sentido de reconfigurar o sistema educacional para atender de modo mais eficiente as novas demandas produtivas.”

Este estudo compreendeu as políticas educacionais envolvendo diferentes atores para sua elaboração e execução, sendo as escolas um dos espaços de atuação prática (VIEIRA, 2008). Assim, a escola é percebida como um dos locais onde as políticas são concretizadas, é também o local que demanda o desenvolvimento das políticas e onde se encontram sujeitos que deveriam fazer parte da elaboração das políticas educacionais.

Como a pretensão, neste estudo, foi a de analisar as percepções dos envolvidos e o desenvolvimento do processo, a pesquisa contou com abordagem qualitativa, na qual os dados obtidos “[...] são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p.16).

Em uma pesquisa qualitativa, a escolha metodológica deve garantir a riqueza das percepções e informações que emergem das coletas e, para isso, o(a) pesquisador(a) deve estar em contato direto com o campo de coleta e com os participantes de modo a buscar a compreensão de como o problema se manifesta (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

A pesquisa configurou-se em um estudo de caso, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 17): “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular.”

A cidade Três Lagoas, *lócus* deste estudo, pertence ao Estado de Mato Grosso do Sul e conta uma área territorial de 10.217,071 km², com 101.791 habitantes até o último censo, em 2010, com estimativa de 123.281 habitantes para 2020, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). É a quarta cidade do Estado em população, número inferior apenas a Campo Grande, Dourados e Corumbá apresentando crescimento importante nos últimos anos em relação ao PIB (Produto Interno Bruto) que, em 2012, estava em terceiro lugar no Estado e passou para o segundo, conforme dados do IBGE, em 2017.

Esse município possui, em sua rede municipal de ensino, 19 escolas e 19 Centros de Educação Infantil, entre as escolas, somente uma é escola do campo e 18 são escolas urbanas, totalizando 38 Unidades de Ensino (TRÊS LAGOAS, 2020). A oferta educacional nas escolas organiza-se em 4 etapas: Educação Infantil (1 a 5 anos), anos iniciais do Ensino Fundamental 1º e 2º anos (ciclo de alfabetização), 3º, 4º e 5º anos (consolidação do processo da alfabetização) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

O estudo compreendeu três fases que estão descritas a seguir.

Primeira fase: bibliográfica e documental

Inicialmente, procedeu-se a uma revisão da literatura referente à produção científica nacional nas seguintes bases de indexação:

- A) *Scientific Electronic Library (Scielo.br)*;
- B) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- C) Banco de Teses e Dissertações da Capes; e

D) Google Acadêmico.

A escolha dessas bases observou os critérios de acessibilidade, gratuidade e indexação exclusiva de textos de natureza científica.

As buscas foram realizadas a partir das palavras-chaves: “Políticas de Formação Continuada de Professores”, “Coordenação pedagógica”, “anos iniciais do ensino fundamental”, “Mato Grosso do Sul” e “Três Lagoas”.

A seleção dos trabalhos identificados observou os seguintes critérios:

- a) recorte de tempo de estudos feitos nos últimos cinco anos;
- b) presença de, no mínimo três das palavras-chave indicadas; e
- c) trabalhos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Na parte documental, foi feito o levantamento dos atos normativos e de legislações que expressam as políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino nos últimos cinco (5) anos e principais políticas públicas educacionais que regem a formação continuada dos docentes que atuam na Educação Básica brasileira nesse mesmo período.

Foram identificados dois documentos normativos, elaborados pela SEMEC de Três Lagoas que tratam da formação continuada de professores: Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - identidade, direitos de aprendizagem e metodologias”, e a Resolução nº 02/2021. Além desses documentos normativos, foram analisados três certificados de formações elaboradas pela SEMEC (ANEXOS A, B e C).

Segunda fase: coleta em campo

Na fase exploratória da coleta em campo, buscaram-se a autorização da Secretaria Municipal de Educação (Anexo D), os dados sobre os participantes da pesquisa, e os meios de contatos, de modo a possibilitar a sensibilização das coordenadoras técnicas e coordenadoras pedagógicas para adesão à pesquisa e esclarecimentos acerca dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices B e C).

Em razão do tempo efetivo para a coleta que acabou sendo afetado devido à obtenção das autorizações e da demora na aprovação do Comitê de Ética, a previsão inicial no projeto de realização de entrevistas semiestruturadas para técnicos(as) em educação da SEMEC de Três Lagoas e para os(as) coordenadores(as)

pedagógicos(as), que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, foi alterada para a realização de dois grupos focais com uso de roteiros de debate (Apêndices D e E).

O grupo focal surgiu na década de 1940, sendo mais utilizado nas pesquisas de marketing para avaliar as percepções dos participantes sobre determinados produtos. Com a aplicação prática da Sociologia e da Psicologia social, os debates foram caracterizados como grupo focais e, portanto, método de coleta e instrumento científico. (BERENGER; ELLIOT; PARREIRA, 2012).

Essa técnica de pesquisa tem: “[...] por finalidade coletar opiniões sobre um tópico ou fenômeno durante um período de tempo determinado, em um ambiente específico.” (BERENGER; ELLIOT; PARREIRA, 2012, p.236). É uma técnica adequada para pesquisa qualitativa, pois traz uma grande quantidade de elementos para a análise, caracteriza-se pela produção de informações, percepções e sentidos justamente pela interação entre pessoas que compõem o grupo.

Para o preparo do grupo focal e do roteiro de debate, foram seguidas as orientações de Elliot, Berenger e Parreira (2012).

Em relação aos participantes da pesquisa, para o segmento dos(as) coordenadores(as) técnicos(as) da SEMEC, foram observados os seguintes critérios de inclusão:

- a) ter mais de 18 anos;
- b) ser coordenador(a) técnico(a) da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas;
- c) orientar o trabalho da gestão das escolas da rede municipal nos anos iniciais do ensino fundamental, no ciclo de alfabetização.

Como critérios de exclusão, optou-se por:

- a) estar afastado(a) do exercício do cargo, por licença de saúde ou outro motivo;
- b) atuar nesse cargo há menos de 5 (cinco) anos.

Para o segmento dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), foram observados os seguintes critérios de inclusão:

- a) ter mais de 18 anos;
- b) ser coordenador(a) pedagógico(a) da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas;
- c) atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, no ciclo de alfabetização;

Os critérios de exclusão abrangeram:

- a) estar afastado(a) do exercício do cargo por licença de saúde ou outro motivo;
- b) não ter participado de processos de formação desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas nos últimos cinco (5) anos.

O primeiro grupo focal foi composto por três (3) coordenadoras técnicas da SEMEC de Três Lagoas-MS, que orientavam o trabalho da gestão das escolas municipais, ciclo de alfabetização, sendo as únicas que atendiam aos critérios para participarem da pesquisa.

O segundo grupo foi formado por quatro (4) coordenadoras da rede municipal que trabalhavam com o ciclo de alfabetização, sendo as únicas que aceitaram e tiveram disponibilidade para participar do estudo.

Todos(as) os(as) profissionais que concordaram em participar da pesquisa, receberam informações prévias sobre a dinâmica do grupo focal e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices B e C), via *WhatsApp*. Para se traçar um perfil dos participantes, foi enviado um questionário (Apêndices F e G), por meio do *Google Forms*, antes da realização do grupo.

Os grupos focais foram realizados por meio do *Google Meet*, com reuniões gravadas, mediante autorização dos participantes e transcritas, utilizando-se a codificação proposta por Pretti (1999). Após a transcrição, os textos foram enviados às participantes para sua validação, o que permitiu que retirassem trechos considerados inadequados.

Terceira fase: organização e análise de resultados

Os dados foram organizados e analisados conforme a Análise de Conteúdo que é conceituada por Bardin (2016, p. 15, grifos da autora) como: “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que aplicam a ‘discurso’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Para realização dessa análise, Bardin (2016) estipula três fases: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos que corresponde à fase de organização do material, na qual foi realizada a leitura flutuante para a escolha dos documentos que constituíram o *corpus* para análise, considerando as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e regras de pertinência, conforme orienta Bardin (2016).

Seguindo os critérios propostos, a análise constituiu-se de três etapas:

- a) Na pré-análise, foi organizado o material utilizado para uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa e, por meio de uma leitura flutuante, foi possível escolher os documentos mais relevantes e obter informações para uma análise efetiva. Assim foram identificados e organizados os atos normativos e as legislações

sobre as políticas de formação continuada de professores da REME de Três Lagoas nos últimos cinco (5) anos-e as principais políticas públicas educacionais referentes à formação continuada dos docentes nesse mesmo período. Com a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, foram verificados subtemas ou enfoques mais presentes possibilitando a criação de índices;

- b) Na segunda etapa, os materiais foram separados e codificados para análise, formando assim as categorias, as unidades de registro, o que possibilitou também, a análise frequencial. Bardin(2016) orienta que a análise frequencial não ocorre somente em pesquisas quantitativas, pode ser utilizada em pesquisas qualitativas dando-se maior ênfase para as inferências, analisando-se a presença ou a ausência de determinadas unidades de registro, possibilitando efetivamente a interpretação. Segundo a autora, trabalhar com uma abordagem qualitativa não significa excluir os aspectos quantitativos, pois o foco principal não é o tratamento estatístico, mas, essencialmente, o que as palavras e o discurso significam, associados aos aspectos que os envolvem, de que maneira aparecem, em que ordem, a que estão relacionados, entre outros. (BARDIN, 2016, p. 144).
- c) Na etapa de tratamento dos dados obtidos, ocorreu a interpretação, por meio da análise dos dados coletados, possibilitando inferências que conduziram à conclusão.

A próxima seção traz a descrição e a análise do material selecionado sobre as políticas de formação continuada de professores propostas pela SEMEC, bem como a percepção das participantes da pesquisa sobre as políticas de formação continuada de professores.

5 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM TRÊS LAGOAS, MS

Na presente seção, são expostos os resultados dos levantamentos da fase documental e de coleta em campo dando ênfase às políticas de formação continuada de professores elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Três Lagoas, MS. Em seguida, são apresentados os resultados da análise das percepções dos(as) participantes da pesquisa – coordenadoras pedagógicas e coordenadoras técnicas da SEMEC¹⁶- sobre as políticas de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS.

5.1 As políticas de formação continuada de docentes em Três Lagoas, MS, nos anos 2000

A SEMEC de Três Lagoas elaborou, em 2019, 2020, 2021 e 2022, alguns documentos normativos que tratam da Formação Continuada, entre eles, “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - identidade, direitos de aprendizagem e metodologias”, Resolução nº 02/2020, Resolução nº 02/2021 e Resolução nº 02/2022.

O primeiro tem como objetivo oferecer: “[...] subsídios, indicações e orientações para apoiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, dos planos e dos planejamentos de ensino” (TRÊS LAGOAS, 2019, p.12).

Ainda em formato preliminar, as Orientações Curriculares da Rede Municipal Ensino de Três Lagoas estão organizadas em três cadernos: o primeiro norteia a educação infantil, o segundo orienta o ensino fundamental I e o terceiro direciona o fundamental II, todos contemplam os textos introdutórios como parte comum. Trata-se do único documento normativo elaborado pela SEMEC que atendeu aos critérios para análise nesta pesquisa, o segundo caderno traz informações sobre a identidade da REME e o direcionamento aos atos educacionais no ensino fundamental I, bem como a caracterização da oferta de formação continuada de professores da REME.

¹⁶ Está sendo utilizado o gênero feminino, pois 100% das participantes da pesquisa são mulheres.

Com a participação da equipe pedagógica das escolas e centros de educação infantil, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, esse documento foi elaborado com base nas diretrizes da LDB nº 9394/1996, na BNCC e no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul. O caderno II, selecionado por orientar a prática pedagógica no ensino fundamental I, é organizado em sete capítulos (Quadro 2):

Quadro 2 - Estruturas e conteúdos do Caderno II.

CAPÍTULOS	CONTEÚDOS
01	História do Município de Três Lagoas e a caracterização da REME.
02	Princípios que norteiam a prática educativa.
03	Protagonistas da ação educativa nas instituições de ensino.
04	Estratégias para a ação didática.
05	Temas que têm como princípio a equidade.
06	Importância dos Temas Contemporâneos Transversais.
07	Conteúdos presentes nos três cadernos de orientações curriculares.

Fonte: TRÊS LAGOAS (2019).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

No caderno II, a formação continuada de professores é apresentada como um processo contínuo de aprendizagem, uma etapa imprescindível para o processo da constituição da identidade docente que contribui para a melhoria da qualidade de ensino. Além de ser ofertada em parceria com as universidades, também é ofertada nas próprias instituições de ensino como forma de valorização, ampliando sua oferta, simplificando suas condições, disponibilizando espaço e tempo para sua execução na rede municipal de ensino. (TRÊS LAGOAS, 2019).

Nesse sentido, a SEMEC deixa de ser a única a oferecer formação continuada de professores na rede municipal, cujas formações são de forma mais geral, estendendo às instituições de ensino, que são organizadas pela gestão dessas instituições, capazes de atender a peculiaridades, necessidades e interesses pertencentes a cada realidade, sendo tratados no próprio local de trabalho e levando em consideração as experiências adquiridas pelas práticas educativas.

No referido caderno, indica-se que:

É essencial a SEMEC e Equipe Pedagógica das escolas e centros de educação infantil, propiciem a formação dos docentes, mas que seja fortalecida essa formação no contexto escolar com a finalidade de se promova momentos de reflexão-ação sobre a prática pedagógica, trocas de

experiências e vivências do âmbito escolar, de forma coletiva, entre os pares, resgatando, conforme aponta Nóvoa (1995), a dimensão reflexiva da formação em detrimento da dimensão técnica que articule teoria e prática na formação continuada. (TRÊS LAGOAS, 2019, p.70).

Com a intensificação da formação inicial e continuada de professores, após a Lei n.º 9.394/1996, em especial da formação continuada dos professores alfabetizadores no Brasil, a partir dos anos 2000, Três Lagoas vem aderindo a vários programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo eles:

- a) Programa Parâmetros em Ação, em 2001;
- b) Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2002;
- c) Pró-Letramento, em 2005;
- d) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013. (TRÊS LAGOAS, 2019).

O segundo documento – a Resolução nº 02/2020 - trata da organização do calendário escolar na REME de Três Lagoas referente ao ano de 2020, dispondo quatro dias letivos para formação continuada, nos quais deverão ser disponibilizadas aulas programadas aos estudantes.

O terceiro documento - a Resolução nº 02/2021 - trata da organização do calendário escolar da REME de Três Lagoas referente ao ano de 2021. Essa resolução apresenta o calendário escolar contemplando quatro dias letivos para a realização de formação, indicando, porém, que deverão ser disponibilizadas aos estudantes Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem, com a finalidade de cumprir a carga horária prevista para o referido ano.

O quarto documento - Resolução nº 02/2022 - trata da organização do calendário escolar para o ano escolar da REME de Três Lagoas. Além de dispor dias para as formações continuadas ofertadas pela SEMEC, esse documento também disponibilizou espaços para a formação continuada ofertada pela unidade de ensino, que devem estar previstos no plano de ação 2022¹⁷. Para tanto, a unidade deverá organizar estratégias para a dispensa dos estudantes por etapas ou turmas, os quais deverão realizar atividades não presenciais enquanto seus professores estiverem em formação.

¹⁷ O Plano de Ação é um documento que deve ser elaborado anualmente, como exigência da SEMEC, compondo as ações da gestão escolar prevista para ano letivo.

Além desses dois documentos, a SEMEC elaborou várias ações de formação continuada com formadores externos à REME e formadores da SEMEC. Os projetos ou resoluções das formações não foram localizados, porém constam alguns certificados (ANEXO A, B e C) que especificam os principais temas trabalhados, conforme descritos abaixo no Quadro 3.

Quadro 3 - Ações de formação continuada de professores realizadas pela SEMEC

	Formação	Ano	Temas
1	Ciclo de palestras: formação continuada “Desafios Pedagógicos em tempo de pandemia”	2020	<ul style="list-style-type: none"> • Um novo normal na educação. Como nos prepararmos? • Ensino remoto, ensino híbrido e a reinvenção do professor; • Desafios da aprendizagem para as escolas e para as famílias em tempo de isolamento social; • Protocolos de saúde para retorno às aulas presenciais; • Novas aprendizagens para a escola e a família em tempos de pandemia e ensino remoto; <p>Escola e família como território do afeto: tecendo possibilidade em favor da aprendizagem dos estudos.</p>
2	Formação continuada “Em tempos de pandemia: Ensino Híbrido”	2021	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendendo a lidar com o luto e os sofrimentos emocionais; • Ensino Híbrido: Elementos Fundamentais; • Ensino Híbrido: Implementação: O que considerar? • Ensino Híbrido: Avaliação formativa e a personalização; • Ensino Híbrido: Recursos; • Ensino Híbrido: Práticas Inspiradoras; • Práticas de Sala de Aula: Metodologia Ativas.
3	“Desafios atuais da Coordenação Pedagógica”	2021	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização (Rosaura Soligo¹⁸) • Práticas pedagógicas na escola: formação continuada de professores; • Prática pedagógica na escola: plataforma virtual de aprendizagem (acesso e conteúdo)

Fonte: Certificados dos Cursos de Formação Continuada (2020; 2021)

Nota: Quadro elaborado pela autora

¹⁸ Segundo os dados do Currículo Lattes, atualizados por Rosaura Angélica Soligo, em 1 novembro de 2021, ela é: “Formada em Psicologia e Pedagogia, mestre e doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP, pesquisadora do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, na mesma universidade. É coordenadora de projetos do Instituto Abaporu, parceiro de várias Secretarias de Educação no Brasil. Possui experiência com alfabetização inicial, ensino de Língua Portuguesa, formação continuada, elaboração de projetos, planejamento, gestão, assessoria pedagógica, documentação da prática profissional, produção de material didático e vídeos educativos. É autora de livros, publicações institucionais e outros textos na área da educação. Integra o GLEACE - Grupo Latinoamericano de Especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita e a BIOgraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Incentiva pessoas a escrever e coordena alguns projetos com essa finalidade. [...]”.

O Quadro 3 evidencia que houve algumas ações de formação diante do contexto pandêmico. Percebe-se que, em 2020, ano que iniciou a pandemia, algumas ações de formação se estenderam também às famílias indicando uma preocupação em dar subsídios a elas diante do momento vivenciado.

Nota-se, ainda, que houve momentos de formação somente com as coordenadoras, um dos temas foi a formação de professores, sob o título Desafios Atuais da Coordenação Pedagógica, cuja formadora foi a professora Rosaura Soligo. Essa professora coordenava grupos de formação continuada e atuava dentro da linha metodológica da REME de Três Lagoas, pois sua proposta em relação à alfabetização inicial era trabalhar com textos, buscando auxiliar os professores a refletirem sobre suas ideias de propostas de alfabetização levando-os a desconstruir conceitos de práticas voltadas ao trabalho com sílabas e fonemas (SOLIGO, 2017). No caderno de Orientações Curriculares de Três Lagoas, lê-se que: “[...] o processo de alfabetização requer que o ensino seja organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias aos estudantes, que ler e escrever tenham sentido, sejam relevantes à vida[...].” (TRÊS LAGOAS, 2019, p.63)

Observa-se que a proposta de alfabetização da REME de Três Lagoas não está de acordo com a Política Nacional de Alfabetização, já que a última se limita apenas ao processo de decodificação e codificação, assim:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização (BRASIL, 2019, p.18-19).

Ademais, essa política também enfoca literacia e numeracia, conforme visto anteriormente. Assim, percebem-se indícios de resistência diante das políticas impostas pelo governo federal, nas orientações e na atuação das coordenadoras técnicas no tocante à alfabetização da REME.

A ausência de documentos normativos nos anos anteriores indica que apenas recentemente houve o incentivo de facilitar essas formações *in loco*, pois desde os anos 2000, apesar de o documento de orientações curriculares valorizar as formações continuadas, somente em 2021, foram garantidos espaços no calendário escolar para

formações continuadas ofertadas nas escolas, as quais são organizadas e/ou elaboradas pela equipe gestora das unidades. As demais formações foram realizadas pela equipe técnica da SEMEC ou por formadores externos, abrangendo assuntos mais gerais.

Assim, mediante a importância do papel da gestão nas formações, o próximo subitem traz a percepção da coordenação pedagógica em relação à sua função e à oferta de formação continuada da REME.

5.2 O papel e a percepção da coordenação pedagógica nos processos de formação continuada de docentes na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS.

Neste subitem, é apresentado o perfil das participantes da pesquisa, por meio de questionário *on-line* e suas percepções sobre as formações continuadas e a função da coordenação pedagógica por meio de grupo focal realizado pelo *Google Meet*. O primeiro grupo foi formado com as coordenadoras técnicas da SEMEC, codificadas como T1, T2 e T3 e o segundo, com as coordenadoras pedagógicas da REME de Três Lagoas, codificadas como: C1, C2, C3 e C4, seguidos da análise comparativa desses dois segmentos, dando ênfase à percepção das coordenadoras pedagógicas.

Para a realização dos grupos focais foram elaborados roteiros de debate (APÊNDICE F e G), conforme as orientações de Elliot, Berenger e Parreira (2012) e, para a transcrição, foram seguidas as orientações de Pretti (1999).

5.2.1 Perfil das participantes da pesquisa

Por meio de questionário *on-line* que precedeu o grupo focal, foi possível fazer um levantamento do perfil das participantes da pesquisa, totalizando sete (7) participantes, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Perfil das participantes da pesquisa

Categorias	T1	T2	T3	C1	C2	C3	C4
Sexo	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino
Idade	44	40	49	54	47	53	42
Naturalidade	Três Lagoas	Três Lagoas	Três Lagoas	Três Lagoas	Rondonópolis	Três Lagoas	Três Lagoas
Estado civil	Divorciada	Casada	Casada	Divorciada	Casada	Casada	Casada
Pessoas na residência	1 a 3	4 a 6	4 a 6	1 a 3	4 a 6	1 a 3	1 a 3

Formação em nível médio	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério
Formação em nível superior	Mestrado em Educação	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Especialização	Especialização	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação
Município em que mora	Três Lagoas	Três Lagoas	Três Lagoas	Três Lagoas	Três Lagoas	Três Lagoas	Três Lagoas
Área de atuação profissional	Coordenação Técnica na SEMEC	Coordenação Técnica na SEMEC	Coordenação Técnica na SEMEC	Coordenação - Especialista em Educação	Coordenação - Professora Coordenadora	Coordenação - Especialista em Educação	Coordenação - Professora Coordenadora
Carga horária de trabalho	40 horas	40 horas	40 horas	36 horas	40 horas	36 horas	40 horas
Remuneração	Mais de 8 salários mínimos	7 a 8 salários mínimos	7 a 8 salários mínimos	7 a 8 salários mínimos	7 a 8 salários mínimos	Mais de 8 salários mínimos	5 a 6 salários mínimos

Fonte: Questionário *on-line*

Nota: Quadro elaborado pela autora

Todas as participantes atuam no ensino fundamental I e possuem mais de cinco(5) anos no cargo atual. O Quadro 4 evidencia que todas são do sexo feminino, retratando a realidade do exercício da coordenação como reflexo histórico da profissão docente no Brasil, assim como os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022) que reforçam a constatação da predominância do sexo feminino na profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 88,1% , enquanto os docentes do sexo masculino totalizam 11,9%. Não cabe a esta pesquisa discutir sobre o assunto, porém é importante considerar que a desvalorização dessa profissão no século XIX resultou na diminuição de homens atuando como professores, abrindo espaço para as mulheres atuarem na docência, sujeitando-se a tais condições (ATAIDE; NUNES, 2016). Vale destacar que no Brasil, inicialmente, o magistério não tinha a predominância das mulheres exercendo essa ocupação e que a feminização iniciou-se com a criação das Escolas Normais, em meados do século XIX, sendo intensificada com a organização escolar resultante dos ideais republicanos e das configurações do processo de trabalho de acordo com o modo de produção capitalista (BATISTA NETO; FREIRE, 2013).

Entre as participantes, 42,8% são coordenadoras técnicas da SEMEC e 57,2% são coordenadoras pedagógicas da REME de Três Lagoas, sendo que, na função de coordenadora, existem as professoras coordenadoras e as especialistas em educação (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Função das participantes da pesquisa.

Fonte: Questionário *on-line*.

Nota: Gráfico elaborado pela autora.

Diante do exposto na seção 3, as professoras coordenadoras e as especialistas em educação possuem as mesmas atribuições, porém, conforme dados coletados no questionário *on-line*, percebem-se diferenças no horário de trabalho das participantes que atuam na coordenação pedagógica. As especialistas em educação trabalham 36 horas semanais e as professoras coordenadoras, 40 horas semanais. Quanto à remuneração, há o predomínio de participantes (57,1%) que recebem de 7 a 8 salários mínimos e para 71,4% é a fonte majoritária.

Em relação à naturalidade, a maioria das participantes nasceu em Três Lagoas/MS e somente uma (1) é natural de Rondonópolis/MT. Todas residem atualmente em Três Lagoas. Quanto ao estado civil, 57,1% são casadas e 42,9% são divorciadas. A maioria (85,7%) possui de 1 (uma) a 3 (três) pessoas em suas residências e 14,3% das participantes contam 4 (quatro) a 6 (seis) pessoas.

A faixa etária das participantes é de 40 a 54 anos, observa-se que a maioria (3) possui idade entre 40 e 45 anos, dados condizentes com a concentração da faixa etária no Brasil entre 40 e 49 anos conforme o Censo Escolar 2021 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022a).

Todas as participantes possuem formação em nível médio com Habilitação em Magistério. No nível superior, somente uma participante possui apenas graduação. As demais participantes possuem nível de pós-graduação, sendo a maioria no nível *Lato Sensu* (Tabela 3).

Tabela 3 - Escolarização das participantes da pesquisa.

Nível	Frequência	%	Curso
Médio	7	100	Ensino Médio com Habilitação em Magistério
Subtotal	7	100	
Graduação	1	14,3	Pedagogia

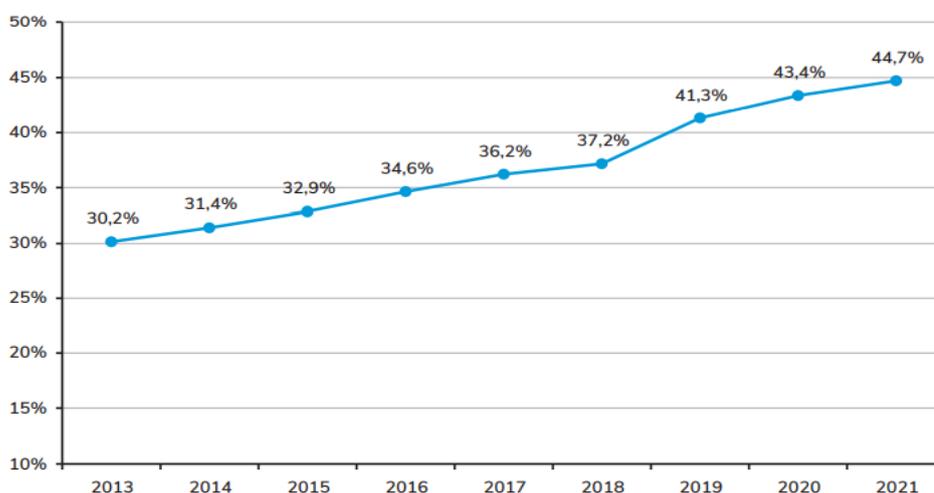
	6	85,7	Não mencionado
Subtotal	7	100	
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	2	28,6	Psicopedagogia
	1	14,3	Educação Infantil e Processo de Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
	1	14,3	Interdisciplinaridade e Currículo nas Séries Iniciais
Subtotal	4	57,2	
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	2	28,6	Mestrado em Educação
Subtotal	2	28,6	

Fonte: Questionário *on-line*.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Diante do exposto na tabela 3, nota-se que a REME de Três Lagoas tem conseguido atingir a meta 15 do PME, PEE e PNE, pois todas as participantes possuem formação superior, sendo que, no Brasil, ainda existem 9,2% docentes que possuem apenas nível médio normal/magistério e 4,4% com nível médio ou inferior. Em relação à meta 16 do PNE em vigor, a tabela 14 evidencia indícios de que já foi atingida pelo município, a qual estipula que 50% dos profissionais de ensino da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação e quase atinge a meta 16 do PME e PEE que estipula o percentual de 60%. No Brasil, os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica, que possuem formação em nível de pós-graduação, atingiu 44,7% em 2021, evidenciando um avanço gradativo, tendo em vista que, em 2017, a percentagem era de 36,2% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022b), o que demonstra que a meta 16 do PNE ainda não foi atingida, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu – Brasil – 2013-2021

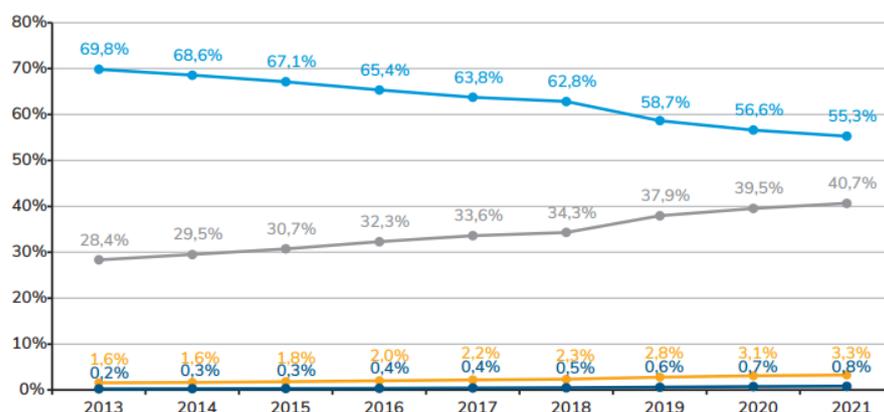


Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022.

Nota: Gráfico elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021)

Quanto às modalidades, observa-se no Gráfico 3 que, no Brasil, tem ocorrido um crescimento considerável quanto ao nível *lato sensu*, porém ainda não atingiu a meta para 2024. Em relação ao nível *stricto sensu*, o crescimento é bem gradativo tendo em vista que, em 2013, a porcentagem de docentes com mestrado era de 1,6% e de doutorado 0,2% e, em 2021, foi para 3,3% de mestrado e 0,8% doutorado.

Gráfico 3 - Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu, por modalidade – Brasil – 2013-2021



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022.

Nota: Gráfico elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021)

Considerando que, no PNE em vigor, a meta é aumentar para 50% o nível de escolaridade dos docentes para pós-graduação, incluindo os níveis *lato sensu* e *stricto sensu*. Se o Brasil conseguir manter a média de crescimento dos últimos anos, poderá atingir a meta 16 até o final da vigência do PNE em vigor.

5.2.2 Compreensão das coordenadoras técnicas da SEMEC sobre a formação continuada

O grupo focal com as coordenadoras técnicas foi desenvolvido a partir de dezessete (17) perguntas buscando-se responder à questão norteadora da pesquisa: __ Como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental compreendem os processos de formação continuada desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS?

A REME possui em torno de quarenta e três (43) coordenadoras, entre especialistas e professoras coordenadoras, que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, distribuídas em 19 (dezenove) escolas, sendo uma do campo. Para o acompanhamento dessas escolas, as coordenadoras técnicas fazem a divisão por unidade escolar, considerando a quantidade de alunos. No total, são quatro (4) coordenadoras técnicas porém, uma está de licença-maternidade, ficando em torno de seis (6) ou sete (7) unidades para cada uma fazer, entre outras funções, acompanhamento, assessoramento e orientação.

Ao serem perguntadas sobre “Qual a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a)?”, percebe-se que todas as participantes reconhecem a importância da função de formação continuada dos docentes e que esse profissional deve proporcionar esses momentos de formação visando à melhoria na qualidade de ensino.

Tabela 4 - Percepção das coordenadoras técnicas da SEMEC sobre função do(a) coordenador(a) pedagógico (a)

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de contexto
Função do(a) coordenador(a) pedagógico(a)	Formação continuada	3	[...] a principal função é essa... é trabalhar com a... a formação de professores (T1) [...] fazer acontecer esses momentos de estudo e por meio desses momentos de estudos... melhorar a qualidade de ensino dentro da escola tá (T3)
	Mediação/Articulação	2	[...] a principal é ...função é mesmo fazer o trabalho de mediação... de articulação pedagógica né? (T1)
	Assessoramento/Subsídios	2	[...] cabe a ele subsidiar né? assessorar e formar professores...então é esse papel ali dele... de mediador na escola né? (T2) [...] o acompanhamento do dia a dia... é o avaliar... é acompanhar esse professor... fazer as intervenções necessárias. (T3)

Fonte: Grupo focal.

Nota: Tabela elaborada pela autora

Mediante as funções citadas, formador(a) é (o)a que aparece na fala de todas as coordenadoras técnicas, sendo assessoramento/subsídios a segunda função mais presente em função da contagem frequencial e de agrupamentos das expressões similares.

Diante do exposto, a função de formador(a) é reconhecida pelas coordenadoras técnicas como imprescindível ao(à) coordenador(a). Essa mesma percepção é manifestada por Amado e Gouveia (2012, p. 85) quando indicam que essa função é: “[...]fundamental para o exercício profissional”. Libâneo (2015) também corrobora essa percepção ao considerar que cabe a esse(a) profissional propor e coordenar as ações de formação, ou seja, não somente formar, mas possibilitar essas ações por meio de troca de experiências, favorecendo o desenvolvimento profissional.

Em relação à percepção das coordenadoras técnicas sobre se esse(a) profissional tem conseguido exercer a função de formador(a), dada a complexidade da função, as coordenadoras técnicas indicam que ainda está em processo, porém têm percebido avanços, de forma gradativa. Conforme T2 relata:

T2 - alguns a gente já começa a observar... que ele já reconhece a importância dessa função...dele de formador... então eles mesmo diante das dificuldades começam é... a fazer isso dentro das unidades... fazer esse trabalho... outros não... alguns são mais resistentes até pra uma construção daquilo que já sempre foi... outros são mais inseguros... então assim não é uma função fácil éh ... essa função de formador né? aquele momento dele agir como formador está em construção... eu acredito que se tem melhorado

As coordenadoras técnicas também relataram que muitos(as) coordenadores(as) ainda possuem a visão de supervisão, são relutantes para exercer o papel de formação, mas apontam uma mudança nesse quadro conforme relatado anteriormente. A garantia de tempo para a formação dentro da jornada de trabalho¹⁹ favoreceu esse avanço, pois a SEMEC oportunizou esse espaço na jornada de trabalho, após as reformulações que ocorreram mediante exigências do MEC, já que, antes não havia a exigência do(a) coordenador(a) de exercer a função de formador(a), conforme relata a participante T1:

T1 - nunca teve essa obrigatoriedade de o coordenador exercer essa função de formador nas unidades né? e esse momento... como veio esse projeto dado pelo MEC... é que envolveu o país todo na reformulação do currículo... então éh... ele exigiu essa... esse exercício de os coordenadores né? então a gente percebe que assim... éh... como não era uma prática de todos os coordenadores nas unidades... mas que acabou sendo éh... colocado como uma necessidade por conta da

¹⁹ Aspectos instituídos por meio das Resoluções SEMEC 002/2021 e 002/2022, já descritas no subitem 5.1.

reformulação do currículo então de certa forma eu acho que... que fez com que todos se mexessem né? aqueles que tinham mais resistência pra exercer essa função de coordenador e o trabalho esse elo com a secretaria de educação foi fundamental para fortalecer esses momentos

O caderno de Orientações Curriculares de Três Lagoas (2019) pontua a importância do exercício dessa função e a superação das demandas rotineiras, tendo em vista que os(as) estudantes estão inseridos em uma sociedade plural, exigindo do(a) professora(a) a construção e a desconstrução de conhecimentos mediante o contexto escolar, assim se faz necessária a formação continuada contemplando as especificidades das unidades de ensino, propiciando a troca de experiências e a reflexão sobre a prática de forma coletiva.

Pagnan (2016) relata que a formação continuada promove mudanças na prática que envolvem crenças e atitudes, podendo ocasionar inseguranças e angústias, porém é primordial para que a aprendizagem se concretize.

Quanto a programas, projetos e ações mais importantes desenvolvidos para a formação de professores pela SEMEC, percebeu-se que, nos últimos anos, as principais formações não foram elaboradas pela SEMEC, mas pelo MEC sobre a BNCC e o Currículo de MS, as quais as coordenadoras técnicas realizavam com os(as) coordenadores(as) que reproduziam essa formação nas escolas onde atuavam conforme a fala da T2:

T2- até aqueles que tinham mais medo eles tiveram que rasgar as mangas e encarar o medo porque eles tinham que ser o formador porque já tinha o dia destinado... a gente ia... a gente levava todo o material e eles repetiam com os professores lá... eu acredito que essa foi uma ação assim... que fez o diferencial na rede

A fala da T2 evidencia como o aparato estatal vai moldando as políticas educacionais, indicando a limitação da autonomia da SEMEC em relação às formações estipuladas pelo MEC, pois são realizadas com as coordenadoras com a finalidade de repetirem com os(as) docentes.

Imbernón (2010) defende a formação que proporciona a reflexão sobre o que realmente contribuirá para a realidade escolar e critica o modelo de formação em que os professores não fazem parte da escolha do tema e se limitam a suposições do que seria importante para a prática pedagógica, ou seja, é transmitido de forma verticalmente, um modelo *standard*. Esse autor também fala que a formação que favorece apenas a atualização dos professores acaba sendo uma formação

destruidora por ocasionar mais prejuízos do que contribuir para o conhecimento e a reflexão dos professores.

Em relação a como são elaboradas e ofertadas as formações continuadas da SEMEC, a participante T2 relatou que, em meio ao contexto de pandemia, foi preciso se adequar a um outro formato de formação, ou seja, cada núcleo da SEMEC (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) buscou palestrantes que já trabalhavam nesse modelo e selecionaram os temas que consideraram mais relevantes para o momento, entre eles, os aspectos socioemocionais.

No ano de 2021, diante do contexto pandêmico ainda presente, a grande preocupação foi a alfabetização e, de acordo com a participante T1, as formações continuadas ocorreram em dois momentos:

a) momentos em que foram conduzidos pelas próprias coordenadoras técnicas ou parceiros; e

b) momentos em que as coordenadoras técnicas conversaram com as coordenadoras pedagógicas buscando saber das peculiaridades e as necessidades de cada unidade de ensino e assim refletir sobre o trabalho dos professores.

A participante T3 aponta que, desde 2018, devido à necessidade dos(as) professores(as) se apropriarem da BNCC, houve um investimento sobre essa temática nas formações. Depois, em 2019, foi priorizado o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) e, em 2020, o Currículo de Três Lagoas. A participante comenta também que, devido à pandemia, tiveram que trabalhar a distância, utilizando plataformas e assim surgiram inúmeras *lives* a disposição dos professores. Segundo T3, no ano de 2021, foi elaborado um cronograma cujo foco fora a alfabetização e o currículo e, para isso, contaram com a parceria da professora Rosaura Soligo que trabalhava de acordo com a linha das Orientações Curriculares de Três Lagoas.

Para as coordenadoras técnicas, os aspectos mais importantes nas Formações Continuadas estão apontados na Tabela 5:

Tabela 5 - Percepção das coordenadoras técnicas da SEMEC sobre os aspectos mais importantes nas formações continuadas

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de contexto
Aspectos mais importantes nas	Sondagem	1	ouvir as angustias né? os desafios vindo das escolas... dos coordenadores né? a gente traz contribuições a partir

formações continuadas			do que... desse dialogo né? ...então esse momento que a gente percorre a escola é fundamental essa sondagem (T1)
	Necessidades/ Especificidades	2	porque a gente sabe que cada unidade tem sua especificidades (T3) realmente falar da necessidade que cada uni-dade apresenta....esse é o grande...éh:: assim o foco né? (T1)
	Estudo/Reflexão	1	o que eu vejo que pode ...desmistificar...desconstruir... e através da leituras né? quando a gente lê algo novo...quando a gente senta estuda... a gente reflete junto (T2)
	Trocas de experiências	1	que dê possibilidades dessa parceria da TROca de experiência (T3)

Fonte: Grupo focal.

Nota: Tabela elaborada pela autora

Percebe-se que as falas das coordenadoras técnicas se complementam ao destacarem como aspectos principais a importância de saber as necessidades, proporcionar momentos de estudo e de reflexão, possibilitando a troca de experiências e procurando atender às especificidades da unidade de ensino. Esses aspectos se coadunam com a percepção de Imbernón (2010), que pontua entre os aspectos principais da formação: proporcionar momentos de reflexão, favorecer a participação, e a troca de experiências, estimular a aprendizagem por meio da reflexão e análise das situações problemáticas, partindo das necessidades do coletivo.

Todas as participantes foram unânimes em dizer que as formações continuadas contribuem para a melhoria da qualidade de ensino. Quando questionadas, porém, quanto à relação das formações continuadas com as metas e as diretrizes propostas no PNE (2014-2024) e no Plano Municipal de Educação (PME) em vigor, elas apenas citaram que uma das metas é melhorar o índice de alfabetização e daí vêm a preocupação e o investimento na alfabetização. Isso demonstra uma articulação apenas parcial, pois, de acordo com a meta 16, do Plano Municipal de Educação de Três Lagoas, que está em consonância com o PNE em vigor, a formação inicial e continuada deve ter como foco a prática docente, levar em consideração a realidade escolar, integrando a teoria e a prática, dentre outros aspectos (TRÊS LAGOAS, 2014).

Assim, o PME de Três Lagoas ressalta na meta 17 que,

[...] a formação inicial e a continuada, acima mencionada, devem propiciar, dentre outros: sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; prática docente como foco formativo; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e acesso a elas, visando a sua integração à prática do magistério; inclusão das questões relativas à educação dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas; trabalho coletivo democrático, autônomo e interdisciplinar; conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais e estaduais referentes aos níveis e modalidades da educação básica (TRÊS LAGOAS, 2014, p.75).

Na percepção das coordenadoras técnicas, o alcance de objetivos nas formações continuadas é relativo, pois consideram que depende de cada docente, dos conceitos que já possuem, e também de suas necessidades, que são peculiares.

Nesse sentido, a participante T3 pontua que:

T3- as formações se não contribuir...não teria o porquê acontecer...então assim... a gente sabe que cem por cento nunca vai ocorrer né? a gente sabe que os professores têm que estar aptos...abertos para receber né? essas informações pra que realmente aconteça essa transformação... mas é um trabalho de formiguinha...a formação é um trabalho de formiguinha... então é tentar motivar...levar conhecimento... trocas... pra que realmente aconteça

Percebe-se que, para a participante, não basta apenas oportunizar as formações, pois para as formações atingirem suas finalidades, os(as) professores(as) devem querer aprender, estar abertos(as) às trocas de experiências, refletir e transformar sua prática, por meio do confronto com a teoria. Para existir interesse e abertura, é preciso haver condições adequadas de trabalho, ou seja, considerar o horário de trabalho para realizar as formações, entre outros.

Souza (2020) indica a importância de estimular o desejo de aprender nos professores, do ensino mútuo, do envolvimento entre eles, pois a aprendizagem também se dá por meio da relação entre os pares. A autora ainda pontua que a reflexão não fazia parte da cultura escolar e devido a isso, os(as) profissionais da educação apresentam dificuldades para reflexão coletiva, mesmo diante de espaços e tempos proporcionados para isso.

Em relação às principais dificuldades encontradas para a realização da Formação Continuada e se a pandemia afetou as formações, mediante a discussão, percebeu-se que, na percepção das coordenadoras técnicas, a pandemia afetou completamente a realização das formações, já que deixaram o formato presencial

para utilizar o formato *on-line* com uso de instrumentos diferentes, o que mudou completamente a oferta dessa formação. É o que se percebe na fala da T2:

T2- a situação... éh:: dificultou bastante... por exemplo pelo *meet*... uma coisa é uma palestra... agora quando a gente trabalha com informação... onde se propõe uma leitura de texto que a gente quer que se leia ali...discuta.. isso aí pelo *meet* não dá, entende? Dificulta muito... então, por exemplo... pra gente éh::que esse ano quer trabalhar com as orientações... pra gente ficar falando o tempo todo sobre ELAS né? É muito cansativo né? É um grupo grande ... então assim o que a gente precisa...o que a gente gosta...da leitura...da discussão...de uma contribuir com a outra... e isso *on-line* ainda a gente tem essa dificuldade, por isso que a gente está buscando ... mas a gente sabe que não é fácil...né? então nesse sentido nos prejudicou

Quanto ao entendimento das coordenadoras técnicas sobre as políticas de formação continuada, notou-se a compreensão de que políticas são elaboradas a partir de dados obtidos por meio das avaliações externas (Tabela 6).

Tabela 6 - Percepção das coordenadoras técnicas da SEMEC sobre as políticas de formação continuada.

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de contexto
Percepção sobre as políticas de formação continuada	Projeto	1	um projeto que envolve todo o sistema (T1)
	Suporte	1	pra dar o suporte necessário que a educação de um modo geral necessita (T1)
	Instituídas a partir de dados	2	elas são instituídas a partir dos dados né? das avaliações em que no Brasil né?...geralmente... geralmente não(risos)no Brasil os nossos dados são muito ruim né? índices de alfabetização né? alfabetização matemática ...e aí se::instalou essas políticas públicas então no município também a gente faz uma análise né? dos índices que né? que tem né? no município acompanha pelo Ideb...e a partir dele vai se estabelecendo ...estratégias de formaÇÃO (T2) o governo federal pensa numa política pública analisando os dados de ideb... avaliação da Ana e tudo mais todos esses dados PISA né? da leitura...a gente sabe o quê? (T3)
	Investimento	1	a gente sabe o quanto é importante até porque investimentos né? (T3)

Fonte: Grupo focal.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

A Tabela 6 aponta que as coordenadoras técnicas da SEMEC, T2 e T3, identificam as políticas sendo instituídas a partir de dados obtidos por meio da leitura dos resultados das avaliações, tanto de nível nacional como municipal. Assim, o artigo 11 do PNE define que, além de avaliar a qualidade da educação básica, o Sistema Nacional de Avaliação (SNA), servirá como orientação para as políticas públicas da educação básica, elaborando a cada dois (2) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos(as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Porém, é importante destacar os apontamentos feito por Arroyo (2020) sobre as políticas de avaliação nacionais e estaduais, pois acabam controlando os processos de ensino e de aprendizagem nas escolas, direcionando as práticas dos(as) professores(as) para os(as) alunos(as) terem bons resultados, focando apenas nos conteúdos das avaliações. Esse tipo de ensino exigido para alcançar resultados satisfatórios acaba tirando o foco da realidade dos estudantes e atinge a identidade profissional e humana, pois,

Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulista, repassadores de conteúdo, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos. O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos. (ARROYO, 2020, p. 27).

Mediante discussão sobre se as políticas de Formação Continuada têm contemplado os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), as participantes disseram que a SEMEC tem esse olhar para contemplar os(as) coordenadores(as), pois o foco é trabalhar para que exerçam a função de formador com seus professores e assim trabalhar a necessidade da realidade de sua instituição de ensino.

A participante T2 indica que o PNAIC foi uma política que não incentivou a participação dos(as) coordenadores(as), pois não recebiam bolsas de incentivo financeiro e nem materiais utilizados para estudo, sendo que os(as) docentes recebiam. Concordando com a T2, a participante T3 relata que, no período do PNAIC, a SEMEC disponibilizou algumas cópias dos materiais para os(as) coordenadores (as) participarem indicando que o MEC não pensou no(a) coordenador(a) para esse programa:

T3: em muitas políticas da formação é o MEC não se pensava realmente no coordenador ...era... foco era o professor e ...excluía as vezes o coordenador pra participar... aqui no nosso município... não sei como que foi nos outros... teve a participação dos coordenadores devido à Secretaria Municipal de Educação ter esse olhar atento...e disponibilizar vagas e a participação dos coordenadores né? tirando cópia do material ... não era o mesmo que vinha do MEC ...não tinha bolsa para receber...mas ainda assim oportunizou a participação... mas realmente eles não inclui

Acosta (2016) ratifica a percepção das coordenadoras técnicas sobre o PNAIC e reforça que os(as) coordenadores(as) participaram somente como ouvintes. A autora pontua a importância desse profissional na inserção das políticas de formação:

[...] para que eles possam construir seus saberes, trocar experiências e conhecimentos e, além disso, para que os mesmos descubram sua real identidade, pois muitos ainda não têm clareza de suas funções dentro do ambiente escolar e por vezes acabam exercendo outros cargos que não os competem, deixando de realizar seu trabalho com eficiência e qualidade por não ter tempo ou por suprir outras questões dentro da escola. (ACOSTA, 2016, p.73).

Nesse sentido, a SEMEC, por meio do documento de Orientações Curriculares da REME, reforça a importância da função formadora propondo que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) realizem reflexões sobre a prática pedagógica de forma coletiva “[...] a fim de superar a fragmentação entre o pensar e o agir, entre a centralização do poder e o reforço do trabalho coletivo nas unidades escolares.” (TRÊS LAGOAS, 2019, p.86).

Diante da importância do papel da coordenação pedagógica para a realização das formações continuadas, no próximo subitem, é apresentada a análise das percepções deste segmento em relação às políticas de formação continuada na REME de Três Lagoas, bem como seu papel e autonomia para a realização das formações.

5.2.3 Compreensão das coordenadoras pedagógicas sobre a formação continuada

No grupo focal para as coordenadoras pedagógicas, da mesma forma que para as coordenadoras técnicas, foram realizadas 12(doze) perguntas, norteadas pela questão central desta pesquisa.

Ao serem questionadas sobre a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), percebe-se que a função de formador apareceu somente duas vezes, correspondendo a 50% das participantes, o que indica que ela não é vista como essencial pelas coordenadoras, como aponta a Tabela 7:

Tabela 7 - Percepção das coordenadoras pedagógicas sobre sua função.

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de contexto
Função do (a) coordenador (a) pedagógico (a)	Formação continuada	2	que sejamos formadoras... isso é éh:: uma função precípua nossa...que nós sejamos formadoras né? tanto as formações em loco como aquelas formações de percurso (C1) como profissional preocupado com essa gestão de pessoas a formação continuada em loco diante das dificuldades encontradas dentro da unidade escolar... em cada um com a sua realidade... não com a sua formação pronta... mas para entender aquilo realmente dentro da escola é função do coordenador (C4)
	Acompanhamento/ Assessoramento	3	também é função do coordenaDOR... acompanhar né::éh::o professor né::? o trabalho do professor... do::do professor junto

			com a sua turma (C2) nós estamos assim em constante...éh:: trabalho junto ao professor na questão pedagógica né? tanto assessorANDO... acompaNHANDO dando todo respaldo ao professor (C3) a gente precisa acompanhar quanto coordenadora e estar junto com o nosso aluno não é? (C4)
	Mediação	1	mediar né? o coordenador é como uma PONte realmente... entre segmento...é professor aluno... pais né? direção escolar (C4)

Fonte: Grupo focal.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

A Tabela 7 aponta que a principal função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), na percepção das coordenadoras entrevistadas, é assessorar/acompanhar o trabalho do(a) professor(a) e a aprendizagem dos estudantes para, assim, dar orientações, levando em consideração que a orientação é considerada formação e que a função de formador apresenta maior relevância nas falas das participantes.

Acosta (2016) reforça a importância do(a) coordenador(a) dentro das unidades de ensino, de ser contemplado pelas políticas de formação, pontuando os principais papéis e a relevância de reconhecer sua identidade:

Sendo assim, entendo que o coordenador pedagógico é o elemento fundamental dentro do âmbito escolar, pois ele tem papel de mediador, articulador, formador e precisa ser reconhecido dentro das políticas públicas de formação, pois esse profissional exerce uma função muito importante dentro da escola, para que haja um ensino coletivo e de qualidade, faz-se necessário que o coordenador reconheça sua identidade. (ACOSTA, 2016, p.96-97).

Ao serem questionadas sobre os programas, os projetos e as ações mais importantes desenvolvidos para a formação de professores pela SEMEC de Três Lagoas, nos últimos cinco anos, percebe-se que não houve muitas ações de iniciativa específica da SEMEC, já que a maioria das participantes, cita os programas propostos pelo MEC(Tabela 8):

Tabela 8 - Percepção das coordenadoras pedagógicas sobre os programas, os projetos e as ações desenvolvidos pela SEMEC

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de contexto
Programas, os projetos e as ações	MEC	3	[...]quando a gente fazia o PROFA... eu acho que então é essa a questão... não tem como

desenvolvidos pela SEMEC			<p>delimitar poxa vida... nos últimos cinco anos foram poucas coisas eu penso qualidade não quantidade então... o momento era de PNAIC extremamente valioso... era o nosso momento... ou nosso momento de entendimento da BNCC nos currículos foram fornecido subsídios e que nos fizeram também protagonistas quando passaram para a gente estar como formadores na escola... recebemos as informações em grande quantidade em grupo né? (C1)</p> <p>[...]falando do... dos GRANdes projetos que a prefeitura trouxe... que a SEMEC trouxe... o PNAIC foi realmente de SUma importância... porque assim... abrir a oportunidade de o professor é... principalmente professor alfabetizador de aprender e já colocar em prática... eles têm um conhecimento teórico que já coloca na prática.. isso foi muito... de uma relevância muito grande... porque o professor ele não só ouvia ali... porque muitas coisas que se via e às vezes não colocava em prática... e ali não... você tinha ... que que já aprendeu... você buscou:: ali o teórico... e já... logo você já colocava em prática... logo você já mostrava aquilo... então foi de suma importância.... o currículo também veio né? o currículo o estudo da BNCC ele foi muito bom e válido porque assim... já não... já nos deu uma base para esses momentos por exemplo como agora... quando nós adentramos nesse momento de pandemia... já deu aquela introdução onde que a gente já se sentiu... a gente soFREU e vem soFREndo ainda muito com a tecnologia... mas assim... é uma coisa que nós já começamos a estuDAR com a BNCC então eu achei de suma importância[...] (C2)</p> <p>[...]o PNAIC... principalmente quando abriu para a educação infantil... eu vi assim que tinha uma necessidade muito grande de deixar assim mais exposto... como trabalhar aquela cultura letrada dentro da educação infantil (C4)</p>
	SEMEC	2	<p>[...] do ano passado para cá houve as tentativas de palestra... capacitações on-line que foram um NOvo momento também... não pensávamos que poderia acontecer aconteceram então::... eu penso assim existiram projetos sim extremamente importantes (C1)</p> <p>[...] não Tinha uma essência naqueles encontros não hoje não... hoje eu acredito não sei se por conta das teMÁTicas ahm... a gente tem absorvido... uma quantidade bem meLHOR do que tem sido passado para a gente então... eu também... prezo muito essa questão qualidade e não quantidade (C3)</p>

Fonte: Grupo focal.

Nota: Tabela elaborada pela autora

A Tabela 8 indica que a maioria das participantes considera programas estipulados pelo MEC como desenvolvidos pela SEMEC. Esses programas são induzidos pela União, mas dependem da adesão e da colaboração dos municípios para serem efetivados.

Vieira (2007, p. 58) pontua que:

No âmbito do Poder Público, a educação é tarefa compartilhada entre União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º). As competências e atribuições dos diferentes entes federativos foram explicitadas através de Emenda Constitucional (EC Nº 14/96, Art. 3º) e detalhadas pela LDB (Art. 9º,10,11, 16, 17, 18 e 67). A Educação Básica é uma atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Como se observa, o PNAIC – foi o programa mais citado entre as coordenadoras técnicas e as coordenadoras pedagógicas, já indicado antes no texto.

Todas as coordenadoras relataram que, nos últimos anos, as formações realizadas pela SEMEC têm sido mais pontuais trazendo temas mais relevantes, mas, de acordo com as necessidades que sentem nas escolas, também pontuam que existia uma grande quantidade de formações que não auxiliava de forma significativa os professores e, devido à essa quantidade, saíam muito das escolas, resultando em acumulação de afazeres. Conforme pontua C1:

C1- era capacitaÇÕES... ..capacitaÇÕES... capacitaÇÕES que você não entendia o porquê daquilo tudo... então basicamente o coordenador saía da escola diariamente para... era uma capacitação de:... língua inglesa... outra de arte e você falava o que que tudo isso vai gerar de proveito para o meu contexto na minha escola:... se eu não estou tendo tempo de ficar na escola para transmitir tudo isso? eu acho que de um tempo para cá houve mais qualidade e menos QUANTidade

Em vista disso, reforça-se a importância de as formações partirem dos contextos reais dos professores, favorecendo a atender as condições concretas e demandas das instituições de ensino. Imbernón pontua que “[...] a formação genérica em problemas que têm solução para todos contextos não repercute na melhoria dos professores”. (IMBERNÓN, 2010, p.57).

Vale destacar a fala da participante C1 ao relatar como percebeu o início da valorização da função de formador na rede municipal de ensino de Três Lagoas:

C1- era o nosso momento ou nosso momento de entendimento da BNCC nos currículos foi fornecido subsídios e que nos fizemos também protagonistas quando passaram para a gente estar como formadores na escola... recebemos as informações em grande quantidade em grupo né? da SEMEC para as coordenadoras e as coordenaDOras repassavam nas escolas... que achei um momento extremamente importante porque descentralizou né?: nos deu a oportunidade de realmente passarmos para a nossa comunidade que às vezes o que que acontecia... nós ficávamos... sabendo algumas coisas relevantes... mas não tínhamos um momento de sermos realmente formadoras...acho que isso foi também bastante importante [...] (C1).

Conforme a participante C1, essa função passou a ser estimulada mediante estudo da BNCC, porém como forma de repasse, ou seja, as coordenadoras realizavam as formações com os(as) professores(as) da mesma forma que as coordenadoras técnicas realizavam com elas, confirmando o relato das coordenadoras técnicas conforme já citado anteriormente.

As coordenadoras pedagógicas também indicam a indução do Estado para a execução das políticas de formação no âmbito da União, dos estados e municípios na REME de Três Lagoas, tendo, como seus principais agentes, as coordenadoras técnicas da secretaria e as coordenadoras da REME.

Em relação a como ocorrem as formações continuadas oferecidas pela SEMEC (em qual frequência, como são escolhidos os temas, quem são os formadores, quais as condições concretas fornecidas pela SEMEC para essas formações), as participantes relatam que, nos últimos anos, a SEMEC tem se aproximado mais das coordenadoras, dando mais respaldo, e tratando de temas mais pontuais (Quadro 4).

Quadro 5 - Percepção das coordenadoras pedagógicas sobre as formações propostas pela SEMEC.

Participante da pesquisa	Unidade de registro			Unidade de contexto
	Frequência das formações/ condições	Temas	Formadores	
C1	Visitas periódicas <i>Meet</i>	Prioridades momentâneas Ensino híbrido	Coordenadoras técnicas da SEMEC	[...] então eu penso que esse é um momento... assim... de estabelecer prioridades a pequeno prazo

		Ensino remoto Socioemocional		pra tentar fazer com que a escola continue viva... e assim... esperar GRANdes proJETos... GRANdes momentos de formação seria quase cruel da nossa parte [...] QUANdo eles vão na escola ali acontece uma formação... porque eles estão nos dando subsídios para continuar na jornada
C2	Particular	Necessidades das escolas	coordenadoras técnicas da SEMEC	[...] então as meninas já falaram tudo né? e é isso aí... eles sempre procuraram nos auxiliar... mas ultimamente parece que está bem mais próximo:... e é isso
C3	Atenção particular Visita Mensagem		Coordenadoras técnicas da SEMEC	[...] a fala da C.1 para mim:... ela já disse tudo [...] a SEMEC nesses últimos meses:... é... eles têm nos dado uma atenção que eu falo assim... é bem particular né?
C4	<i>On-line</i> Palestras Semanalmente <i>Google meet</i> Acompanhamentos nas unidades	Socioemocional CRMS Orientações Curriculares de Três Lagoas BNCC; APCA's Temas pontuais;	Convidados Pessoas de fora Coordenadoras técnicas da SEMEC	hoje as formações vêm acontecendo também de maneira on-line... tá? e assim a gente observa uma GRANde preocupação com relação à questão socioemocional dos professores né [...]pouco como que estava sendo esse processo que nos últimos tempos se executou em cima... em torno do currículo... da BNCC [...] para que eles possam estar contribuindo dentro dessa necessidade de estar acompanhando os processos que ela já vem né?

Fonte: Grupo Focal

Nota: Quadro elaborado pela a autora

As formações são ofertadas de diferentes formas, tendo como formadoras principais as coordenadoras técnicas da SEMEC, considerando que, somente uma participante cita outros formadores. Quanto aos temas, as participantes - considerando que a participante C3 concorda com a fala da C1 - indicam que têm atendido às necessidades das escolas. Entre os principais temas da formação, destacam-se as competências socioemocionais, indicadas na BNCC e muito

ressaltadas nas Orientações Curriculares de Três Lagoas, o que aponta para uma clara relação entre os interesses globais e locais. Vale lembrar que o município de Três Lagoas faz fronteira com o Estado de São Paulo e sofre muitas influências das orientações educacionais desse estado, inclusive, da penetração dos pacotes de formação vendidos aos municípios pelas fundações e associações que compõem o “Movimento Todos pela Educação” como o Instituto Airton Senna, a Fundação Lemann, entre outros.

Assim, as formações ofertadas pela SEMEC atendem às expectativas das coordenadoras entrevistadas, conforme consta no Quadro 6.

Quadro 6 - Expectativas das coordenadoras da REME quanto às formações ofertadas pela SEMEC

Participantes da pesquisa	Unidades de registro		Unidade de contexto
	Atende às expectativas	Aspectos	
C1	Sim	Subsídios	[...] nos campos focais né? foi a... primeira situação concreta de entender que dois anos serão trabalhados em um [...] [...] a pergunta era se tem atendido às expectativas não é? Sim... é...para esse semestre que se inicia [...]
C2	Sim	Atendimento às necessidades específicas de cada escola	[...]de acordo com aquilo que elas vêm... de acordo com aquilo que elas percebem as necessidades das escolas elas procuram trazer essas formações... e assim... de acordo com o momento que nós estamos vivendo eles vêm... da melhor maneira possível e vem nos atendendo quase que de forma particular... de cada um... cada um que precisa... cada escola que está precisando... eles vem... nos atendendo... então assim... eles sempre procuraram fazer isso... e nesses últimos dias... de acordo com o momento que nós estamos vivendo parece que assim... quase que eles são particulares em nos atender... então a gente só tem a agradecer porque o momento é realmente difícil
C3	Sim	Atendimento às necessidades específicas de cada escola	[...]quando a gente fala que... tudo que nós precisamos a gente tá sempre sendo é... atendidas... em relação às formações também... no momento é... da forma que POde

C4	<p>Sim, dentro de grupos pequenos</p> <p>Não, em relação à SEMEC</p>	<p>Situações rotineiras</p> <p>Grupos de estudos</p>	<p>[...] hoje a gente tem técnicos que atendem é... as unidades em grupos menores... ao qual se consegue como as meninas já falou (sic) dar um atendimento de acordo com a situação rotineiras (sic) que a gente vive... e dar esse suporte ao qual eles não negam estão sempre ali coNOSco... precisou, eles nos atendem... então diante desse grupo menor... penso que pode sim estar avançando esse processo de formação [...]</p> <p>[...] agora a gente está falando da secretaria de educação não é isso? então eu penso assim... a minha expectativa é que se amplie para que a gente possa... atenDER numa necessidade hoje... que é atual... é de hoje... no momento que é a... questão da ausência dessas crianças na sala de aula dentro das escolas[...]</p> <p>[...] que a Secretaria possa ampliar mais do que NUNca essas trocas de experiência... posso ofertar para nós um... que seja um novo PNAIC... mas que traga essa carga né? de... sequelas que a gente vai ter devido a pandemia tá?[...]</p>
----	--	--	---

Fonte: Grupo Focal

Nota: Quadro elaborado pela autora

A fala das participantes complementa-se ao dizer em quais aspectos as formações atendem às suas expectativas. Porém, a participante C4 observa que a SEMEC não tem atendido no sentido de ampliar as formações que proporcionem a troca de experiências e sugere grupos de estudos alertando quanto à importância de estudos como os realizados durante o PNAIC. Vale ressaltar que, no PNAIC, os professores(as) reuniam-se para as formações fora do horário de trabalho, porém recebiam bolsa de estudos, favorecendo e estimulando a participação.

Nesse mesmo sentido, Scheibe (2010) observa sobre a importância da formação continuada valorizar a reflexão contínua dos profissionais da educação, superando ações que tratam apenas de soluções emergenciais, devendo ser ofertadas periodicamente. As formações devem favorecer a participação dos professores, propiciando uma reflexão que articule teoria e prática. Devem ocorrer e ser organizadas de forma conjunta com os professores, conforme afirmam Libâneo(2015) e Imbernón(2010).

Percebe-se que, na REME de Três Lagoas, em se tratando das formações

ofertadas pela SEMEC nos últimos cinco(5) anos, têm se diminuído a quantidade fora das unidades e aumentado a qualidade, conforme as falas das coordenadoras pedagógicas no quadro 3, com acompanhamentos particulares e periódicos, porém, conforme a fala da participante C4, indicando necessidade de espaços para que haja mais formações como a do PNAIC, o que indica a necessidade de melhoria nas condições de ofertas das formações, ou seja, melhoria nas condições de trabalho, abrindo espaços para que ocorram dentro da jornada de trabalho possibilitando a troca de experiências.

Em relação à formação continuada e à autonomia para definir com os professores da escola as temáticas, a periodicidade das formações continuadas, todas as participantes relataram que possuem autonomia para a escolha de como realizar as formações e que os temas são escolhidos com os professores (Quadro 7).

Quadro 7 - Organização das formações continuadas nas escolas, segundo as coordenadoras pedagógicas.

Participante da pesquisa	Unidade de registro		Unidade de Contexto
	Como ocorre	Autonomia	
C1	De acordo com a necessidade Com os professores	Sim	[...]então a gente trabalha muito com a situação assim... a gente pensa em um tema... então... a gente joga para o grupo questionamentos para que eles nos enviem questionamentos sobre aquele tema... então... o que... quais são as suas dúvidas sobre contextualização
C2	Com os professores Os professores se ajudam De acordo com as necessidades	Sim	[...] as nossas formações de acordo com as nossas necessidades ali junto com os professores... a gente decide sempre junto como grupo de professores... coordenadores e direção... a última nós fizemos... nós temos algumas formações no formato de... de... um ensinando o outro
C3	Escolha de temas com os professores	Sim	[...] e aí depois eu pego as questões que mais se... assim... que foram... que mais é... foram citadas e aí eu vou junto com eles e a gente monta o nosso cronograma.... éh... depois desse cronograma é... foi passado para gestão ea gente montou um cronograma que a gente encaminhou para a SEMEC... e graças a Deus não tive nenhuma... nenhum empecilho né

C4	Temáticas pontuais Oficinas com os próprios professores Encontros semanalmente	Sim	[...]como a C2 já tinha falado eu vou falar que são assim temáticas bem pontuais de acordo com qual a necessidade né? e... a demanda da unidade... a última mesmo foi... foi em formado oficina... onde a gente pode contar com profissionais da unidade mesmo [...]
----	--	-----	---

Fonte: Grupo Focal

Nota: Quadro elaborado pela a autora

O Quadro 7 evidencia um movimento de resistência das participantes em relação às formações estipuladas pelo MEC, pois, apesar dessas formações, a SEMEC abriu espaços para as formações que tratem das especificidades de cada escola, dando autonomia para trabalharem de acordo com suas necessidades. Nota-se também que a escolha dos temas ocorre de diferentes formas, sendo importante destacar que, na fala das participantes C2 e C4, há sinalização de que houve formações em que os professores foram também formadores.

É importante destacar que o período de coleta de dados desta pesquisa foi um período de muitas mudanças na SEMEC de Três Lagoas, pois compreendeu a passagem de cinco²⁰ secretários municipais de educação e cultura, sendo a atual secretária Angela Maria de Brito, que assumiu o cargo por meio do Decreto Municipal n.º 4, 01 de janeiro de 2021, ano em que foram contemplados espaços para a formação continuada de professores no calendário escolar.

Percebe-se, mediante as falas, que houve modificações nos processos de formação, pois as coordenadoras passaram a discutir com os(as) professores(as) sobre as necessidades e, a partir disso, são propostas as formações, as quais os(as) professores(as) também podem ser formadores. Vale ressaltar ainda que, na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, percebem-se indícios de se ter **iniciado** a formação continuada de forma colaborativa, conforme a fala da C4 no Quadro 7, com os professores fazendo parte da organização, agindo como formadores, considerando suas experiências, necessidades e tendo a escola como: “[...] foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p.56).

²⁰ No período de coleta de dados para a pesquisa ocuparam o cargo de secretário municipal de educação e cultura no município de Três Lagoas, Mário Grespan Neto (2008 a 2015), Jussara Aparecida Fernandes (01 de junho de 2015 a 2016), Maria Célia Medeiros (01 de janeiro de 2017 a 15 de janeiro de 2019), Heliety Alves Antiquiera (15 de janeiro de 2019 a 31/12/2020) e a atual secretária municipal de educação e cultura Angela Maria de Brito (desde 01 de janeiro de 2021).

Quanto aos aspectos que consideram importantes nas formações continuadas, observa-se que o de maior relevância para as coordenadoras, e presente em todas as falas, é o de atender às demandas dos professores (Quadro 8).

Quadro 8 - Percepção das coordenadoras sobre os aspectos importantes nas formações continuadas

Participantes da pesquisa	Unidade de registro	Unidade de contexto
C1	O que o professor precisa	[...] eu acho que a capacitação é ir além... é ir ao encontro do que o professor está precisando naquele momento tá? [...]
C2	Atender o que o professor precisa	[...] é nós conseguirmos naquele momento o professor... Enxergar... conseguir PERceber o que ele precisa e a gente atenDER ele ali naquele momento [...]
C3	Necessidade do professor Acompanhamento do planejamento	[...] naquele momento a necessidade do professor falou mais alto do que a temática que eu tinha proposto [...] nós precisamos estar sempre atentos a tudo na questão quando a gente está olhando... eu falo assim... que é um olhar minucioso QUANdo a gente está olhando o planejamento... a gente tá acompanhando o professor... porque... sempre vem algo inesperado... né?
C4	Pensar nas individualidades ²¹ Pensar no todo Pequenos momentos Orientação Mediação	[...] é um momento de você saber... é... atuais nas questões individuais e nas questões como um todo... então... são momentos em que a gente pode estar priorizando dentro da unidade o que é importante para a formação continuada [...] [...] até aqueles... os pequenos momentos também como a devolutiva de um planejamento... como a devolutiva de uma observação em um grupo de Whatsapp e você faz uma mediação... e vê um vídeo... e vê uma orientação do professor... você vai até ele... aonde você faz e mostra quais as impressões para que ele ali naquele momento tenha uma leitura que vai lhe trazer uma reflexão uma... vai trazer uma ampliação daquele conhecimento [...]

Fonte: Grupo Focal.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Fontoura (2018) evidencia a importância do diálogo entre os envolvidos e que são inúmeras as formas de formação docente, porém ressalta a importância do estudo e reflexão para que resulte no crescimento dos participantes.

Ao serem questionadas sobre se as formações continuadas contribuem para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola, e se há alguma relação entre essas formações e as diretrizes e metas propostas no PNE e no PME de Três Lagoas, todas disseram que as formações continuadas contribuem sim, porém em

²¹ Considera-se “pensar nas individualidades” como pensar nas necessidades específicas de cada professor(a).

relação ao PNE e ao PME, afirmam que as formações devem seguir os documentos oficiais, apontando um conhecimento vago e contradição em suas falas sobre esses documentos (Quadro 9):

Quadro 9 - Percepção das coordenadoras sobre a contribuição das formações continuadas e a relação com as metas do PNE e PME.

Participantes da pesquisa	Unidade de registro		Unidade de contexto
	Contribui	Metas do PNE e PME	
C1	Sim	Base	[...] você tem que trabalhar dentro de toda essa questão... é uma questão que tem que ter relação... você tem que preparaR pensando nos documentos oficiais[...]
C2	Sim	Norte	[...]as formações elas realmente contribuem sim para uma melhoria e uma qualidade do ensino sim e da aprendizagem né? e não tem dúvida... como C1 já falou né... a C4 já falou... tem que estar de acordo com o que rege ação né? se não... não tem como... fica uma coisa sem nexó né?
C3	Sim	Respaldo	[...] tudo que nós fazemos dentro da escola a gente tem que estar respaldado... tem que estar seguindo toda a documentação que vem do MEC[...]
C4	Sim	Norte	[...]o nosso norte são os documentos que regem o processo educativo... então ela vai estar sempre pautada dentro do plano nacional de educação e dentro do plano municipal de educação sim[...] [...] e... sem dúvida nenhuma é regida pelos documentos oficiais... não tem como se desvincular no sentido do que nos ampara... e no sentido de estar nos PALtando sobre um norte para o processo de ensino e aprendizagem tá?

Fonte: Grupo Focal.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Nota-se uma certa incoerência na fala da participante C3, pois, apesar de indicar que as formações partem das necessidades dos(as) docentes, reforça que devem seguir os documentos oficiais, levando a entender como se fosse uma cartilha e não priorizando as especificidades. O PME, assim como o PNE e o PEE, traça metas para a melhoria da qualidade de ensino, porém não é uma cartilha, pois definem diretrizes para todos os envolvidos com a educação, com estratégias visando à qualidade na educação, entre elas, as formações continuadas.

Quando foram questionadas se elas se sentem preparadas para oferecer a formação continuada aos seus professores, percebeu-se, entre as participantes, a

preocupação em estudar para se preparar, para ter segurança no desenvolvimento das formações, e também um reconhecimento de seus limites (Tabela 9).

Tabela 9 - Percepção das coordenadoras pedagógicas sobre sentirem-se preparadas para oferecer a formação continuada aos professores

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de contexto
Preparo para oferecer a formação continuada aos docentes	Humildade/ Respeito	4	<p>[...] então eu acho que as duas palavras são humildade e respeito...e quando você pensa nessas duas palavras... a possibilidade de você estar preparado até para as adversidades que podem surgir naquele momento... elas são maiores [...] (C1)</p> <p>[...] mas quando você vai com humildade no final dá tudo certo [...] (C2)</p> <p>[...]nós temos que ter RESpeito... eu sempre falo lá na escola... gente...RES-PEI-TO... respeito... humildade[...] (C3)</p> <p>[...]a necessidade... realmente... da gente olhar para o outro com acolhimento... humildade... porque na vida... realmente... tudo é aprendizagem[...] (C4)</p>
	Insegurança/ Medo	4	<p>[...] por mais que você estuda (sic)... e mais que você se prepara dentro daquela temática... sempre tem né? você fica com aquele medinho... aquele GElo... será que eu vou conseguir né? será que vai dar certo? (C2)</p> <p>[...] mas tem momentos que eu me sinto INsegura com que nós temos que fazer... com que eles compreendam e às vezes... eles não querem compreender ou não concordam que você tem que luTAR pra que eles compreendam aquilo[...] (C3)</p> <p>[...]quando a gente está conversando você pensa um pouquinho... ai meu Deus será que eu vou falar um bando de bobagens? e... pessoalmente ainda é pior até... a perna fica bamba... eu fico com... mas é o medo e apreensão que nos mantém... vivos[...] (C1)</p> <p>[...]um dos maiores desafios da nossa vida... é realmente vencer os nossos medos... porque os nossos medos eu acredito que eles podem atrapalhar nessa situação ao qual a gente não se sente preparada né? o bom é que a gente tem pessoas assim ao nosso LAdo... que nos auxilia... nos fortalece... e nos mostram quem é a vida em si ela nos capacita a cada momento[...] (C4)</p>

	Confiança	1	[...] precisamos estar... se sentir confiantes... preparadas... pr agente poder estar... a gente poder se sentir preparados para estar ajudando eles (sic)[...] (C3)
	Aprendizagem/ Estudo	3	[...] aquilo que eu não sei eu vou precisar me debruçar mais um pouco... eu vou me preparar dia e noite... por aí... é assim... e mesmo você achando que estudou... que se preparou... ainda vai vir situações constrangedoras com a qual você vai ter que dizer... olha... vou ter que estudar mais um pouco para poder te ajudar. (C4) [...] quando eu estou muito insegura... eu fico uma semana estudando... e revendo e lendo para que eu possa ter todos os argumentos possíveis ali naquele momento... porque eu já sei que é uma temática que vai dar muita discussão... ou é uma temática que eu sei que eles... alguns não concordam[...] (C3) [...]mas quando você prepara uma capacitação... você tem que estudar ao Máximo... você tem que tentar se apropriar ao máximo daquele tema pensando que tem todas as variantes possíveis de dúvida[...] (C1)

Fonte: Grupo Focal

Nota: Tabela elaborada pela a autora

Outros pontos indicados por todas as coordenadoras o são o respeito com os(as) professores(as), o fato de que se apropriam dos temas e os estudam para realizar um bom momento de estudos e, a humildade em reconhecer que não sabem tudo, e que, nesses momentos em que coordenam as atividades formativas, também aprendem e consideram uma troca de conhecimentos e experiências.

Em seguida, questionou-se quanto ao tipo de apoio que elas recebem da Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas para a própria formação continuada delas. A partir de suas falas, surgiram as unidades de registro: formação nas escolas e formação para o desenvolvimento profissional (Quadro 10).

Quadro 10 - Percepção das coordenadoras sobre o apoio da SEMEC para sua própria formação continuada.

Participantes da pesquisa	Unidade de registro		Unidade de contexto
	Formação nas escolas	Formação para o crescimento profissional	
C1	Respaldo	Falta incentivo Tempo	[...]com relação às formações na escola... sim... é... muito respaldo

			mesmo... não tenho [o] que falar.. [...] com relação ao crescimento pessoal extraescolar... é... não existe um... um plano bem definido quanto a isso de apoio ao funcionário que está tentando [...]
C2	Subsídio	Sofrimento Tempo	[...]eles dão todo o subsídio quanto à formação para os professores[...] [...] não é fácil... eu vi aí o sofrimento da minha companheira C4 para concluir o mestrado que não foi fácil né?((risadas)) então... talvez... se ela tivesse esse tempo maior::... para o estudo... né? teria sido mais fácil... e hoje ela pode contribuir né? tem feito ali o trabalho... auxiliando com um pouco mais de conhecimentos
C3	Pensa como a C1	Falta um olhar diferenciado	[...]eu não tenho nada a acrescentar... só vou aqui parabenizar a C1 por essa fala... viu C1? também penso igual [...]eu acredito também que se a SEMEC tivesse um olhar diferenciado... que nos... é... de alguma FORma... para que a gente pudesse dar continuidade nessa situação de estar buscando novos conhecimentos como um mestrado... um doutorado... com certeza teríamos um (ensino) melhor dentro da escola::... com certeza quem iria ganhar MAIS ainda seria a escola... então eu só tenho a endossar embaixo a fala da C1
C4	Auxílio Respaldo	Falta de dispensa Precisa ampliar	[...] quanto a formação é... enquanto profissional... é aquela que me fortalece para que eu POSSA estar atendendo até às unidades infantis... é assim... eu vejo com um olhar muito positivo sabe? a gente tem um respaldo muito bom tá? o que a gente pode estar solicitando dentro daquilo que é possível da secretaria estar contribuindo conosco... eles nos auxiliam... nos oferecem materiAL tá? no momento eles só fazem uma visita às unidades quando a gente solicita um tema mais específico... com qual a gente gostaria que alguém fosse... no momento eles não estão fazendo esse tipo de atendimento... mas assim... oferecem material... nos auxiliam no que é possível para estar oferecendo aos professores a formação na unidade... tá? [...]no sentido de ter um instrumento mais legal para que a gente possa ter

			<p>defendido dentro dessa jornada de trabalho uma formação ao qual a gente busca né? busca enquanto crescimento profissional... pessoal né? para que a gente possa também estar contribuindo DENTro da nossa rede municipal de ensino... e foi uma luta muito grande quando eu entrei no mestrado em dois mil e dezenove... e você agora está nele também... é... com a pandemia eu vou dizer para você veio até a calhar... no sentido das aulas presenciais está fazendo on-line... porque as presenciais a gente não tinha... é... a dispensa legal para frequentar... então assim... nesse sentido precisam ampliar tá? pra que a gente possa ter uma legalidade nessa busca pelo conhecimento né? que através das formações que a gente continua a se capacitar no campo também tá? mas assim... a formação normal em loco nas unidades... a gente em geral pontuou aqui desde o início que a secretaria está sempre nos dando respaldo tá?</p>
--	--	--	--

Fonte: Grupo Focal.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Observa-se que, em relação ao apoio oferecido pela SEMEC, as coordenadoras indicam (Quadro 10) que, sempre que precisam, as coordenadoras técnicas dão subsídios, auxílio, respaldo diante das necessidades de cada uma para realizar as formações dos docentes na escola. Em relação à formação para o desenvolvimento pessoal, como exemplo, uma pós-graduação, as participantes relataram que testemunharam colegas de trabalho com dificuldades em relação ao tempo para se dedicarem aos estudos, sendo que uma delas (C4) vivenciou essa situação. Relatam também a falta de atos normativos que ampliem a garantia de tempo dentro da jornada de trabalho docente para que possam buscar conhecimento em nível de pós-graduação e assim contribuir mais para a melhoria de ensino. Nesse sentido, é importante destacar a fala da participante C1:

C1 - mas eu penso que qualquer órgão que imagine que se o seu profissional ele tem uma capacitação maior isso... com certeza vai refletir no trabalho dele na escola... é... poderia existir (sic) mecanismos melhores para incentivar esse funcionário a não parar no tempo...

então... quanto a esse sentido eu acho que ainda temos muito para crescer enquanto rede de ensino... você vê...por exemplo... pedreiro... ele mesmo compra a ferramenta dele... não é o patrão que compra... mas se o patrão entender que ele tendo aquela ferramenta com certeza a obra vai ficar melhor... não custa nada incentivar... não custa pelo menos dar um tempinho para que ele consiga comprar as ferramentas... então eu acho que a gente ainda tem muito a crescer quanto a isso

A fala da C1 aponta desconhecimento do PNE, da legislação e das obrigações do Estado. Não se trata de dar um incentivo, como demonstração de boa vontade, mas de garantir o direito constitucional da oferta do ensino com qualidade de 0 a 17 anos, bem como buscar o alcance da meta 18 do PNE (2014) que, em sua estratégia 18.4, prevê: “[...]licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.” Com a finalidade de cumprir essa meta, o PME de Três Lagoas traz a estratégia 16.10, que visa:

Garantir aos (às) profissionais da educação percentual o licenciamento remunerado e/ou bolsa para cursos de pós-graduação *stricto -sensu* (mestrado e doutorado), sendo: porcentagem para administrativo e porcentagem para docentes a partir do primeiro ano de vigência do PME, aumentando gradativamente nos anos subsequentes [...]. (TRÊS LAGOAS, 2014, p. 74).

Ainda na fala da participante C1, percebem-se indícios da Teoria do Capital Humano²² em relação ao exemplo dado sobre o pedreiro, demonstrando que esse pensamento ainda ocorre dentro das escolas.

Pereira e Sá (2019) afirmam que

[...] a Teoria do Capital Humano surge para elucidar a relação existente entre renda do trabalhador e capacitação e desenvolvimento contínuo. Essa teoria coloca a competitividade econômica, o desenvolvimento social e o progresso tecnológico de um país como consequência do estoque de capital humano que o país possui. Embasada pela teoria capitalista, essa teoria reduz a educação à perspectiva de criação de capacitação voltada para o trabalho. (PEREIRA; SÁ, 2019, p. 78)

Mediante a análise das informações sobre as principais dificuldades que os(as) coordenadores(as) encontram para realizarem a formação continuada dos professores da escola em que atuam e se a pandemia afetou as formações de

²² A Teoria do Capital Humano foi estruturada “[...] pelo economista Theodore Schultz no final dos anos de 1950 e início da década de 1960{...}” (PEREIRA; SÁ, 2019, p. 78)

alguma maneira, foi possível identificar as categorias “Dificuldades” e “Pandemia” (Tabela 8).

Tabela 10 - Percepção das coordenadoras sobre as principais dificuldades para realizar a formação continuada dos professores.

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de Contexto
Dificuldades para a viabilização das formações continuadas	Horário/ Reunião	3	<p>[...]então... temos dificuldades sim... temos dificuldades de... principalmente... em conseguir junTAR todo mundo né? é uma luta minha que as minhas formações aconteçam no período da aula... no período de atividade porque eu penso assim... quando você está se capacitando... você está trabalhando (C1)</p> <p>[...]outrora a gente tentava assim... fazer formações no período contrário... mesmo que nos grupos né? em horário de planejamento... que também não é uma coisa FÁCIL () a gente conseguia encaixar todo mundo ali para poder estar reunindo para as atividades... mas a gente tentava... na medida do possível a gente tentava tá? (C4)</p> <p>[...]juma das dificuldades elas já citaram aí... é você fazer quando tem essa capacitação né? quando a gente fazia essa capacitação... a falta do horário é difícil né? reunir todas... às vezes a gente nem consegue reunir... mas a gente sempre tentava... e assim... acho que é um grande sonho né? de todas as coordenadoras fazer essa capacitação (dentro) do horário de trabalho né? cada um dentro do seu horário de trabalho que aí a gente sabe que vai atingir muito mais (C2)</p>
	Tecnologia	1	<p>[...] às vezes a tecnologia deixa a gente na mão... você prepara tudo e na hora você fica só com a garganta para falar... o que já te deixa completamente desequilibrada... você estava com toda a mídia... já tinha até ensaiado... e aí nessa hora quando você vira não tem nada? então... é outra dificuldade (C1)</p>
Pandemia	Tecnologia/ Novas ferramentas	3	<p>[...] a gente vai contornando...a gente arrumou o <i>meet</i>... o <i>zoom</i>... uma porção de coisas... mas ainda não dominamos e a gente sabe disso né? (C1)</p> <p>[...] esse ano a gente observou que como a elaboração das APCA's eram individuais... a gente se defrontou com o professor que não tinha nem a ferramenta principal para a elaboração da APCA de maneira a executar corretamente... não tinha um computador... não tinha um not... então assim... a cada dia a gente foi vendo TANto que algumas situações veio com um fator para realmente dificultar o processo (C4)</p>

			[...]essas novas tecnologias... como diz a C4... veio só aflorar um pouco mais as nossas dificuldades com essa... como uso dessas tecnologias agora... porque a gente ainda está aprendendo muita coisa... nós ainda não dominamos por completo (C2)
	Reunião/ Participação	2	[...]você quer fazer uma capacitação legal não vai dar... senão você vai aglomerar... e se depois der algum problema? e se depois alguém se contamina inclusive eu? né? (C1) [...]várias situações realmente com a pandemia a gente viu que ficou mais aflorada tá? e eu até mesmo falo da participação... porque mesmo quando você organiza um trabalho como esse onde você orienta o que você gostaria na participação... do rosto da pessoa daquele momento em um grupo menor... e às vezes o profissional não está bem não é? não consegue também nem abrir um momentinho a câmera para poder você está interagindo com ele naquele momento... então assim... a tecnologia distancia? nos distancia... e sabemos que em alguns momentos que a gente precisa dessa é... de estar mais próximo mesmo em um momento como esse de limite... às vezes a gente também não consegue também se aproximar desse profissional. (C4)
	Medo	1	[...]a gente pensa ai meu Deus será que eu vou capacitar? não tem alguém doente? tirando qualQUER hipocrisia de dizer... ai eu não vou... eu não preocupo comigo... lógico que a gente se preocupa... a gente tem medo de ficar doente. (C1)

Fonte: Grupo Focal.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Analisando a frequência que aparecem as unidades de registro na categoria Dificuldades, a maior dificuldade encontrada para a realização das formações continuadas nas escolas é o tempo, sendo considerado como um desafio realizá-las dentro da jornada de trabalho com todos os professores. Segundo a participante C1, as formações não devem ser realizadas fora do horário de trabalho, pois isso dificulta a participação efetiva do corpo docente:

C1 - eu acho que é um momento ímpar na escola... necessário... então que se faça no período...então quando ele não acontece no período... isso é a primeira dificuldade... porque nem todo mundo pode ficar... porque muitas vezes a gente diz assim... há o professor não quer... às vezes ele tem uma criança pequena que cinco e meia ele pega na creche e não tem mais com quem deixar... então... ao invés de ele querer ir na minha capacitação ele quer ir embora... ele quer ver do filho... né? então é uma dificuldade

Percebe-se assim a importância da formação em serviço, pois esse tipo de formação atinge uma participação maior do corpo docente oportunizando que todos tenham o acesso ao conhecimento para o crescimento profissional, um dos principais pontos defendidos dentro das formações continuadas por Imbernón (2010) e Libâneo (2015).

A Tabela 10 também aponta que, com a pandemia, as dificuldades aumentaram, exigindo de todos os profissionais o domínio de ferramentas que muitos ainda nem conheciam, causando mais insegurança, pois se antes a falta de tempo era a maior dificuldade, a pandemia acrescentou um formato completamente diferente de formação do que era praticado.

Ao serem questionadas sobre o nível de aceitação dos professores em relação à formação continuada proposta pela SEMEC, percebe-se uma aceitação muito boa, como se observa na Tabela 11 :

Tabela 11 - Percepção das coordenadoras sobre o nível de aceitação dos (as) professores (as) em relação a formação continuada.

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de contexto
	Resistência/ Imposição	1	[...]às vezes leva-se como uma imposição... e tudo o que é imposto a gente não quer:... né? então eu penso assim... aí outra vez... o trabalho de nós né? coordenadores... de fazer como que o professor entenda o porquê... eu sempre falo que se a pessoa não entende o porquê... ela não vê a relevância no trabalho... então cabe a nós o porquê você deveria fazer essa formação? o que que isso vai melhorar a sua formação prática dentro de sala de aula? então a partir do momento que você descobre o porquê das coisas... você passa a entender a relevância e você passa a não ter mais aquela questão de trava contra aquilo... ai eu vou fazer o que ela está mandando... você sabe que o ser humano não aceita esse mando... então às vezes acontece uma resisTÊNcia que cabe a gente quebrar essa resistência (C1)
	Positiva/ Relevante	3	[...] assim... de forma bem positiva... eu vejo que os professores no geral têm aceito né? todos procuram participar né do que a SEMEC oferece (C2) [...] acho que é difícil uma escola que consegue ter cem por cento de participação e de aceitação... a gente sempre tem um outro:... que é o do contra... que não concorda... mas temos sim uma ótima aceitação... sempre que elas vão aos encontros sempre voltam com grandes falas e muitos felizes por terem participado... é... eu também me sinto

			<p>muito:...feliz de estar sempre participando porque eu acho que a cada linha do percurso tem sempre um aprender a mais não é? (C3)</p> <p>[...]bem... eu vejo assim:... com um olhar positivo aceitação dos professores... de acordo com a nossa realidade da escola... eu posso dizer que das formações fornecidas pela SEMEC... nós temos uma aceitação de noventa e nove por cento (C4)</p>
--	--	--	--

Fonte: Grupo Focal.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Analisando a Tabela 11, nota-se a satisfação das coordenadoras em relação à aceitação dos professores, porém é importante destacar o relato da participante C1 ao dizer que necessita da intervenção do coordenador em estimular a participação mostrando a importância da formação para seu desempenho, quebrando assim algumas resistências que surgem.

Em relação às políticas de formação continuada de professores, as coordenadoras apresentaram uma concepção parcial, conforme as informações indicadas na Tabela 12.

Tabela 12 - Concepção das coordenadoras sobre as políticas de formação continuada.

Categoria	Unidade de registro	Frequência	Unidade de contexto
Concepção sobre políticas de formação continuada	Melhoria	1	[...] todas as políticas educacionais elas são voltadas para... para melhoria do trabalho... e a gente só consegue essa melhoria e excelência através das formações... quer elas sejam dentro da esCOla... quer elas sejam pela SEMEC... ou por órgãos mais amplos (C2)
	Investimento/ Crescimento profissional	2	<p>[...]e quanto à política... a política de... de formação continuada... é... eu estou assim... eu estou desde dois mil e dois no município né? na educação do município de Três Lagoas... e quando adentrei era bem menor né? praticamente nem tinha... e acaba sendo... vem se ampliando cada dia mais... e eu vejo assim que eu acredito que vai cada dia mais ampliar né? aos poucos eles vêm aí criando... porque é como a C4 disse... eu também cresci muito com essas formações... foi PROFA... foi PNAIC né? foi estudo de PCN não é? então assim... tudo isso tem... essas... foi essas formações com que eu consegui é... cresCER profissionalmente... aprender e crescer cada dia mais... né? então assim... a gente espera né? eu espero que cada dia mais eles continuem com essa ampliação e abrindo-se mais espaço para que o profissional consiga continuar estudando e buscando cada dia mais conhecimento (C2)</p> <p>[...]eu entendo que uma política de formação continuada é uma política que investe no profissional tá? então é preciso AMpliar esse</p>

			investimento pensar no profissional não só dentro do seu processo de ensino e aprendizagem... mas que quer continuar a estudar e que quer continuar a desenvolver uma pesquisa (C4)
--	--	--	---

Fonte: Grupo Focal.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Diante do exposto, percebe-se que a compreensão das coordenadoras se dá de forma parcial em relação às políticas de formação continuada, já que as percebem como investimento no profissional, melhoria da prática pedagógica e crescimento profissional.

Com o objetivo de verificar, mediante as falas das participantes, suas percepções, o próximo subitem apresenta a análise da percepção das coordenadoras técnicas e das coordenadoras pedagógicas quanto às políticas de formação continuada na REME de Três Lagoas.

5.2.4 Contradições nas relações das políticas de formação continuada e as mediações no âmbito da atuação prática das participantes: Análise de resultados

Conforme evidenciado no Quadro 4, todas as participantes da pesquisa são mulheres, corroborando a feminização do magistério e tendo em vista que, no Brasil, a criação das Escolas Normais foi um elemento que impulsionou a feminização do trabalho docente (BATISTA NETO; FREIRE, 2013), resultando no predomínio do sexo feminino na atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

A maioria das participantes, relataram a remuneração entre 7(sete) a 8(oito) salários mínimos sendo que somente uma (1) possui renda mensal de 5 (cinco) a 6 (seis) salários mínimos, as demais (2) recebem mais que 8(oito) salários mínimos mensais, indicando que seus rendimentos estão acima do rendimento bruto médio mensal²³ dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica do Brasil.

²³ Conforme dados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, no indicador 17A, o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das

Observa-se que todas as participantes da pesquisa possuem formação em sua área de atuação demonstrando que a REME de Três Lagoas conseguiu atingir a meta 15 do PNE. Quanto à pós-graduação, a REME tem atingido a meta 16 do PNE e PME em relação ao nível *lato sensu*, porém no nível *stricto sensu*, constatam-se, mediante as falas das coordenadoras pedagógicas, lacunas no cumprimento dessa meta, pois há indícios de desconhecimento sobre o que é proposto nesses documentos.

Ademais, quanto às condições de trabalho, observando o Quadro 4, percebe-se que há diferença na carga horária de trabalhos das coordenadoras pedagógicas, evidenciando que, apesar de realizarem as mesmas funções, as professoras coordenadoras possuem carga horária de trabalho maior que as especialistas em educação, fato esse que indica fragmentação na organização do trabalho dentro da coordenação pedagógica da REME de Três Lagoas, reflexos das fragmentações do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, os quais definiram o curso de pedagogia uma organização inspirada nas organizações de trabalho das fábricas que repercutiram na organização escolar e que ainda não foram superadas (BRZEZINSKI, 2011).

Em relação à função do(a) coordenador(as) pedagógico(a), as participantes – coordenadoras técnicas e coordenadoras pedagógicas - citaram que a função de formação foi a que apareceu em todas as falas indicando sua relevância, o que coaduna com a descrição do perfil do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que deve ser: “[...] **formador, articulador e transformador.**” (TRÊS LAGOAS, 2019, p.83, grifo nosso). Essa prática com os grupos de professores, porém, iniciou-se a partir da indução do MEC para a realização das formações referentes a BNCC, sendo que nelas, as coordenadoras pedagógicas recebiam a formação por meio das coordenadoras técnicas da SEMEC e depois realizavam o papel de multiplicadoras com os professores das escolas em que atuavam. Assim, é possível constatar que as mediações no campo da atuação prática dessas formações não ocorreram de forma reflexiva e crítica por parte das coordenadoras, apontando que apenas faziam o repasse das informações e orientações com as quais a SEMEC estava trabalhando. Observam-se, no entanto, contradições nas falas das participantes, pois, apesar de julgarem a função de formador fundamental, foram necessárias as imposições do

redes públicas da educação básica é de R\$ 4.271,03 (quatro mil duzentos e setenta e um reais e três centavos) em 2021.

MEC para começarem a fazer parte da prática da coordenação pedagógica de forma coletiva.

Assim, é evidente a definição dos papéis das participantes mediante a configuração do Estado, sendo as coordenadoras técnicas representantes da burocracia estatal e do Município de Três Lagoas, indicando os interesses da adesão desse município em relação às políticas fomentadas pela União. Essas coordenadoras pedagógicas também são representantes da burocracia estatal, pois trabalham para que as orientações repassadas pelo órgão central, que é a SEMEC, sejam efetivadas.

O aspecto mais importante nas formações continuadas foi contemplar as necessidades dos(as) docentes para as coordenadoras pedagógicas (Quadro 5) e, em se tratando das coordenadoras técnicas foi a de contemplar as unidades de ensino (Tabela 4), indicando a importância das formações ao partirem das necessidades particulares do público em que atuam, e por isso, sendo imprescindível o(a) formador(a) conhecer a realidade de forma a detectar o que precisa ser estudado por meio da observação e do diálogo. Observa-se outro ponto em que aparecem contradições referentes às temáticas que julgavam relevantes, sendo que as mais citadas pelas participantes foram as de âmbito federal, com adesão do município, sobre as temáticas sobre a BNCC e a reformulação dos currículos. Esse posicionamento confirma a imposição da abordagem da BNCC nos currículos, moldando o ensinar e o aprender conforme o documento. Sobre essas imposições, Arroyo (2020) relata que:

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula e a organização do trabalho docente, giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (ARROYO, 2020, p.15).

Apesar das imposições do governo federal, as coordenadoras pedagógicas indicaram que, nos últimos anos, houve uma mudança no formato das formações ofertadas pela SEMEC, devido à grande quantidade de capacitações que havia antes, dificultando o cumprimento na realização de suas funções (C1), pois constantemente tinham que deixar seu local de trabalho para participarem das formações, além disso, tratavam temas que não eram relevantes para sua realidade (C3). Nos últimos anos, - houve uma redução na quantidade e um aumento da qualidade das formações

ofertadas por esse órgão sendo as temáticas mais voltadas a prioridades momentâneas (Quadro 5). Também se relatou que a SEMEC tem realizado formações periodicamente, por meio de palestras, visitas, fazendo o acompanhamento nas unidades e atendendo de forma particular a coordenação, utilizando ferramentas *on-line* entre outros.

É importante destacar que todas as coordenadoras pedagógicas indicaram que é essencial que os(as) docentes façam parte da escolha do tema da formação (Quadro 7). Salientaram, ainda, que, em algumas unidades, houve momentos de formação em que os(as) docentes foram os(as) formadores, apontando que, na REME de Três Lagoas, iniciou-se uma formação de forma colaborativa e que possibilitou a troca de experiências. Como afirma Imbernón (2010), são realizadas **com** os professores e não somente **para** os professores. Percebem-se, assim indícios de resistência por parte das coordenadoras pedagógicas diante dos modelos formativos induzidos pelo governo federal.

Vale destacar que um dos desafios para as coordenadoras pedagógicas realizarem as formações continuadas era o tempo, pois era difícil reunir todos os(as) docentes para esse tempo para estudo, assim, entre outras estratégias, essas formações são realizadas nas horas-atividades dos professores (Tabela 10). A participante C1 pontuou que as formações fora de horário de trabalho não atingem efetivamente seus objetivos, pois os professores estariam preocupados com suas outras ocupações, o que coaduna com a percepção de Saviani (2009) ao alertar sobre a indissociabilidade da formação docente e as condições de trabalho, pois, para esse autor,

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p.153).

Apesar de a SEMEC abrir espaços para a formação dentro da jornada de trabalho por meio da Resolução n. 02/2021 e n. 02/2022, demonstrou-se que, somente, recentemente houve a valorização da formação continuada *in loco*, porém o período que abrangeu esta pesquisa foi o período pandêmico, inclusive, o grupo focal

ocorreu em 2021, ou seja, as coordenadoras pedagógicas nem chegaram a usufruir do espaço destinado pela resolução 02/2021.

Ademais, com a pandemia, houve intensificação nas demandas da coordenação pedagógica e, com isso, mudanças consideráveis na sua rotina e na forma de trabalho, que afetaram grandemente as formações continuadas que passaram a ser *on-line* e, apesar de ocorrerem dentro da jornada de trabalho, (Tabela 8) nota-se a intensificação até de suas dificuldades pois tiveram que fazer os direcionamentos e as orientações de forma não presencial, exigindo conhecimento urgente para utilização das ferramentas tecnológicas, sendo que ficava para sua responsabilidade a obtenção dos aparelhos e meios para isso.

Essa intensificação no trabalho é pontuada por Miranda, Andrade e Zandavalli (2021, p. 11) ao esclarecerem que,

Neste período de trabalho remoto, a coordenação pedagógica depara-se com inúmeras tarefas que são desenvolvidas presencialmente e remotamente: conferência, organização e entrega de APCs, auxílio aos estudantes que não conseguem ter acesso ao ambiente de aprendizagem como o *Google Classroom*, mediação no ambiente de aprendizagem e grupos de *Whatsapp*, ações intervencionistas com estudantes que não estão realizando as atividades, mantendo o contato constante com as famílias e com a Rede de Proteção da Criança e do Adolescente, situações que demandam um tempo dispendioso e cansativo, pois esses profissionais estão conectados constantemente, atendendo as mais diversas demandas.

Nota-se que as condições precárias de trabalho no contexto de pandemia, afetaram as condições de vida dos profissionais da educação, pois, além das atribuições que já tinham, houve o aumento delas devido às demandas do ensino remoto (MIRANDA; ANDRADE; ZANNAVALLI, 2021).

As participantes apresentaram uma concepção parcial sobre as políticas de formação, sendo que as coordenadoras pedagógicas pontuaram melhoria na prática pedagógica, investimento e crescimento profissional (Tabela 10). As coordenadoras técnicas indicaram projetos instituídos a partir de dados dos resultados das avaliações (Tabela 5), considerando que, neste estudo, as políticas educacionais são percebidas como resultados de atos que envolvem diferentes agentes: a sociedade política e civil mediante a concepção de Estado Integral de Gramsci (2007), ou seja, as políticas surgem das inter-relações e das lutas de forças estabelecendo a ação do Estado, assim, ele atua de acordo com as demandas e pressões sociais, oriundas da

sociedade civil organizada e também das próprias relações entre os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu de algumas inquietações no decorrer da prática como professora desta pesquisadora e, posteriormente, como coordenadora de escola na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas. Essas inquietações deram origem ao objetivo desta pesquisa que foi analisar a compreensão dos(as) coordenadores(as) que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização) da rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas sobre a importância e a utilidade das políticas de formação continuada no município nos últimos cinco anos, as quais possibilitaram a desconstrução de conceitos e a ampliação de conhecimentos acerca das políticas de formação continuada de professores no referido município.

Por meio da pesquisa, buscou-se analisar a compreensão das coordenadoras pedagógicas da REME de Três Lagoas quanto às políticas de formação continuada, constatando-se um conhecimento parcial por parte das participantes, porém evidenciou-se a importância da formação continuada na percepção delas para a melhoria na qualidade de ensino e o papel fundamental da coordenação para organização e realização dessas políticas.

Assim, foram contemplados os seguintes objetivos específicos: identificar as políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Três Lagoas, nos últimos cinco (5) anos; analisar a articulação entre as políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Três Lagoas e as diretrizes e metas propostas no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Três Lagoas; e compreender como as políticas e ações de formação continuada são propostas, executadas e as condições disponibilizadas pela SEMEC de Três Lagoas.

Diante do exposto, a pesquisa foi iniciada com o levantamento das políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, nos últimos cinco anos, por meio de busca de atos normativos e grupo focal realizado com as coordenadoras técnicas da SEMEC e coordenadoras da REME, o que possibilitou constatar que a SEMEC tem valorizado as formações continuadas abrindo espaços para que sejam realizadas nas próprias instituições de ensino e dentro da jornada de trabalho. Porém, quanto à própria formação das coordenadoras técnicas e coordenadoras pedagógicas, percebeu-se a necessidade de conhecimento das

participantes em relação ao PME e ao afastamento remunerado para se realizarem os estudos em nível *stricto sensu*, o que indica lacunas no cumprimento das diretrizes para se atingirem as metas 13, 14 e 16 do PME, meta 16 do PNE e as metas 13 e 14 do PEE.

Por meio deste estudo, foi possível identificar quatro ações de formação continuada dos professores da REME de Três Lagoas: Formação em serviço ou centrada na escola, formação elaborada pela SEMEC, formação estipulada pelo MEC e formação em nível *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Entre os percalços encontrados para realização da pesquisa, a falta de documentação das formações continuadas ofertadas pela SEMEC dificultou uma análise mais aprofundada dos atos normativos elaborados por esse órgão sobre esse tipo de formação, tendo em vista as mudanças que ocorreram nos últimos anos. Outro fator que dificultou o desenvolvimento da pesquisa foi a realização dos grupos focais, pois foi necessário conciliar a disponibilidade das participantes, o que resultou em desmarcar algumas vezes devido à indisponibilidade de parte das participantes e, mesmo assim, não foi atingido um número satisfatório para essa realização devido à quantidade total de profissionais que atendiam os critérios para a participação. Vale salientar que a coleta ocorreu em meio à pandemia da covid-19 e, portanto, tais dificuldades já eram esperadas.

Conforme constatado mediante os resultados obtidos por meio do grupo focal e dos documentos encontrados, a ausência de registros normativos da criação de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de Três Lagoas, desde os anos 2015, indica que, somente a partir de 2019, com o DOC de Três Lagoas e, posteriormente, com a Resolução nº 02/2020, a nº 02/2021 e a nº 02/2022 - as quais garantem espaços no calendário escolar para formações continuadas ofertadas nas escolas- houve a valorização da formação continuada e o incentivo de facilitar sua execução *in loco*, ou seja, no ambiente escolar, sendo elaborada e/ou organizada pela equipe gestora das unidades de ensino.

Percebem-se também indícios de que as mudanças de secretárias de educação e cultura interferiram na elaboração de políticas de formação continuada pela SEMEC.

Como reflexo da permeabilidade das políticas neoliberais na escola, observa-se também na fala de alguns profissionais, a lógica da Teoria do Capital Humano,

reduzindo a formação continuada como responsabilidade do(a) professor(a) e apenas para melhoria da mão de obra. Esse pensamento está presente no meio social e também no processo de relações que as políticas educacionais colocam neste momento. O sujeito constitui-se em interação com o meio, há tanto a responsabilidade da influência do meio quanto a resposta que o sujeito dá para esse meio.

Na terceira parte da pesquisa, foi possível constatar que, em Três Lagoas, fazem parte da coordenação pedagógica os (as) professores (as) coordenadores(as) e especialistas em educação. Também foi possível traçar uma trajetória histórica do surgimento da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), que tem suas origens nas habilitações do curso de pedagogia e que passou a ser regulamentado no Estado de MS somente em 2018. Ainda, nesta parte, foi realizado um levantamento das principais políticas de formação continuada de docentes desde os anos 2000, por meio do qual se constatou que, a partir da década de 1990, a demanda dessas políticas tinha como finalidade sanar problemas e lacunas dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo a CF/1988 e a LDB/1996 marcos importantes para a educação brasileira. Percebeu-se também que todas as políticas de formação continuada, referentes ao período analisado, tiveram suas raízes do neoliberalismo, porém se destaca o PNAIC por obter resultados promissores quanto a superação do analfabetismo e distorção idade-ano e por contar com a participação docente e IES, posteriormente, assumido pelas universidades. Evidenciou-se também que a mudança de governos influencia na continuidade e na descontinuidade das políticas educacionais, assim como a instabilidade de recursos financeiros, ficando amplamente demonstrado que o aparato estatal vai moldando as políticas de governo e de estado, e assim vai se apropriando da política de governo e se tornando um processo de reestruturação de carreira e formação docente.

Durante o grupo focal, foi notável a influência das políticas estatais na REME de Três Lagoas, mostrando o papel indutor do Estado, pois as políticas que mais se destacaram nos últimos anos foram justamente aquelas relativas à BNCC e ao desenvolvimento do currículo, primeiramente, do Estado de MS e depois no âmbito municipal, evidenciando que a força indutora da União deixa pouco espaço para autonomia, em se tratando dessas formações. Outro elemento importante foi o a função de formador que passou a ser exercida constantemente na REME a partir dessas formações, por meio das quais, os(as) coordenadores(as) passaram a ser multiplicadores.

Embora sejam observados esses limites, foi possível identificar também que, nas escolas da REME de Três Lagoas, em se tratando das formações elaboradas pelas coordenadoras, há indícios de início de formação de forma colaborativa, que, conforme Imbernón (2010), valoriza a participação dos(as) professores(as) tanto na escolha dos temas como nos atos da formação. Nesse sentido, percebem-se indícios de resistência por parte das coordenadoras técnicas e pedagógicas ao proporcionarem formações que venham ao encontro das necessidades específicas da escola, favorecendo a participação dos(as) envolvidos(as), não se limitando apenas ao que é estipulado pela União.

Diante da complexidade do objeto desta pesquisa, este estudo é apenas uma parte diante do universo que abrange, não se esgotando aqui as análises diante das sinalizações e as possibilidades da necessidade de mais pesquisas que contemplem as relações sociais que envolvem as políticas de formação continuada no *lócus* desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, S. B. **Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do Rio Grande/RS**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.
- AGUIAR, M. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/R8McrF5ZJpDjpDVn87gRPxR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 15 de out de 2020.
- ALFLEN, A. F. M.; VIEIRA, A. M. D. P. A Experiência Cearense que Inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 233-247, 2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- ATAIDE, P. C.; NUNES, I. M. L. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, p. 167-188, 2016.
- BALL, S. Cidadania global, Consumo e Política Educacional. *In*: SILVA, L.H (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, v. 70, 2016.
- BATISTA NETO, J; FREIRE, E.C. Questões sobre a Formação de Professores: Profissionalização, formação e feminização/feminilização. **Debates em Educação**, v. 5, n. 9, p. 39-39, 2013. Disponível em : <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/741>. Acesso em 25 de ago. de 2022.
- BEZERRA, V.; ARAUJO, C.B.Z.M. A reforma do ensino médio: Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017.
- BERENGER, M. M.; ELLIOT, L. G.; PARREIRA, A. GRUPO FOCAL. *In*: ELLIOT, L.G.(org.). **Instrumento de Avaliação e Pesquisa**: caminhos para a construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em: 4 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 04 de jul. 2022

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o programa Mais Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Programa Mais Alfabetização. **Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento**. Abril 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 20 jan.2021.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências**. Brasília, Diário Oficial da União, 2017b.

BRASIL. Documento Orientador. **PNAIC em ação 2017**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação nº 15/2017. Brasília, DF, 15 de dez. 2017. **Diário Oficial da União**, 21 dez. 2017, Seção 1, p. 146.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação nº 5/2005. Brasília, DF, 13 de dez. 2005. **Diário Oficial da União**, 15 maio. 2006

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação nº1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929. 6 mar. 1939.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 29 nov. 2020.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade (s). **Revista UFG**, v. 13, n. 10, 2011.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações de currículos dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, v. 12, n. 5, 1992.

CANDAU, V. M. **Formação Continuada de Professores**: tendências atuais. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A.L.J. O que pensam os orientadores de estudo do PNAIC sobre o processo formativo. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 139-156, maio/ago. 2020.

COSTA, F. E; FIGUEIREDO, I. M. Z.; COSSETIN, M. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 630-647, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/32277>. Acesso em: 27 set. 2021.

COUTO, J.C.D. **Descontinuidades das políticas públicas em educação**: ações políticas e alternância de poder. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 3, 2007.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação-Desafios para garantir a conquista da democracia. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016.

FONTOURA, M. R. **Formação Continuada de Professores em Serviço**: Implicações no Processo de Desenvolvimento Profissional. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2018.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. Brasília: **Em Aberto**, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FURLAN, C. M. A. **História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html. Acesso em: 19 set. 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R. (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola , p. 113-118, 2003.

Giaretta, P. F. **Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela Unesco na pedagogia universitária para formação de professores**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para Mudança e a Incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

INOVE, A.; AMADO, C. **Coordenador Pedagógico: Função, Rotina e Prática**. 1. ed. Bahia: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Área Territorial, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/tres-lagoas.html>. Acesso em: 10 jun.2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2021**. 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 10 jun.2022

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 02 jul.2022.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais 1. **Educação e Pesquisa**, 2018.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Educação Infantil e Expansão da Escolaridade Obrigatória: Questões para a Política, a Formação e Pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p.31- 47.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, F. R. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade?**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LIMA, S. M. G.. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MARTINIÁK, V. L.; CRUZ, M. M. P. A formação continuada de professores alfabetizadores: desafios e perspectivas. In: MARTINIÁK, V. L. (Org.). **Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 13-34.

MARTINS, A.F.M.; ANDRADE, A. B. S.; ZANDEVALLI, C. B. Desafios da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso do Sul em Tempos de Trabalho Remoto. **Integra EaD**, v. 2, n. 1, p. 15-15, 2020.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**; Livro I. Tradução de Rubens Enderli. Boitempo Editorial, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf. Acesso em: 28 set. 2021

MASSON, G; FLACH, S. F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MATO GROSSO DO SUL(Estado). Secretaria Estadual de Educação. Decreto normativo nº. 5868, de 17 de abril de 1991. Dispõe sobre a Estrutura Básica das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, MS, nº 3.033, 18 abr. 1991. p. 1-4. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO3033_18_04_1991. Acesso em: 01 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº. 10.521, de 23 de outubro de 2001. Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, nº 5.619, 24 out. 2001. p. 1-4. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO5619_24_10_2001. Acesso em: 01 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Decreto normativo nº. 12.500, de 24 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, nº 7.140, 25 jan. 2008. p. 1-4. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7140_25_01_2008. Acesso em: 14 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Decreto normativo nº. 13.770, de 19 de setembro de 2013. Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, nº 8.520, 20 set. 2013. p. 1-3. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8520_20_09_2013. Acesso em: 14 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED nº. 3.518, de 21 de novembro de 2018b. Regulamenta o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, MS, n.

9.785, p. 02 - 04, 22 nov. 2018j. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9785_22_11_2018. Acesso em: 01 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wpcontent/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso 10 de jan. de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº. 5.718, de 05 de dezembro de 1990. Cria o serviço de Inspeção Escolar no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, MS, n. 2946, p. 01-02. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO2946_06_12_1990. Acesso em: 10 jan. 2021.

MEDEIROS, D. M. **Coordenação Pedagógica: Elementos Instituintes e Instituídos na Construção da Profissionalidade Docente no DF**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização”(Brasil, 2019): uma “guinada”(ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2019.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491#:~:text=O%](https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491#:~:text=O%20) Acesso em: 27 set. 2021.

PAGNAN, K.B.S. **A Formação do Professor Alfabetizador: O que dizem as produções acadêmicas**. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal do Triângulo Mineiro Uberaba, MG, 2016.

PEREIRA, E. C. **Formação continuada de professores para a educação inclusiva: pela superação do pragmatismo reflexivo-contribuições da perspectiva histórico-cultural** . Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PEREIRA, T.L; SÁ, M. A Formação profissional no SENAI de Três Lagoas-MS à luz da teoria do capital humano: histórias de sujeição às demandas do capital. **Revista Trilhas da História**, v.9, n. 17, p. 74-95, 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, V. R. G. A. **Formação continuada de professores centrada na escola: uma experiência no município de Três Lagoas, MS**. 2020. Dissertação (Mestrado) –

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2020

PRETTI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

RAVITCH, Diane. **National opportunity to learn summit**. 2011a. Disponível em: . Acesso em: 27 maio 2017.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

SOLIGO, R. Uma Experiência Potente de Formação para a Docência. *In: Anais do Seminário Fala Outra Escola*, 2017. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2017/papers/uma-experiencia-potente-de-formacao-para-a-docencia?lang=pt-br>. Acesso em: 05 jul. 2022.

SANTOS, E.O.; BATISTA NETO, J. Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista Multidisciplinar Peykeyo científico**, v.1, n.1, 2015.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia. *In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2007.p.13-38.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 2004. v. 14, n. 28, p. 113-124.

SHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.** [online]. 2010, v.31, n.112, p.981-1000. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017>.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, R. R. D.; CARVALHO, R. S.; SILVA, R. M. D. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, v.11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016.

SILVA,A.A; JACOMINI, M.A. Pesquisa em educação e em políticas educacionais: das apostas epistemológicas à construção do campo. *In: SILVA,A.A; JACOMINI, M.A.(orgs.). Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências*. Feira de Santana: UEFS Editora. 2016 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Jacomini/publication/357187643_Pesquisa_em_Politicass_Educacionais_-

_Antonia_A_Silva_e_Marcia_A_Jacomini_Orgs/links/61c0efc3368ec716906fc1c3/Pequisa-em-Políticas-Educacionais-Antonia-A-Silva-e-Marcia-A-Jacomini-Orgs.pdf#page=93. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível

em:<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91696/250016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jan. 2021.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Decreto nº 4 de 01 de janeiro de 2021. Nomeia Secretária Municipal de Educação e Cultura. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ed. 2757, p. 304. Disponível em: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/wp-content/uploads/Nomeacoes-Diretores-e-Secretarios.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 02 de 13 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas/MS, para o ano de 2021 e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ed. 2765, p. 299-303. Disponível em: <https://www.diariooficialms.com.br/media/41046/2765---14-01-21.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares de Três Lagoas**: versão preliminar. Três Lagoas, MS, 2019.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 007 de 17 de agosto de 2017. Estabelece normas para contrato de Profissional, para exercer a função de Professor Coordenador nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino do Município de Três Lagoas/MS. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ed. 1916, p.78, 2017.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 005 de 11 de fevereiro de 2016. Dispõe com o objetivo de atender a necessidade de Promover, articular e cumprir a Proposta Pedagógica da REME, o Projeto Político Pedagógico das Unidades e o processo de ensino e aprendizagem da Reme e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ed. 1533, p.47, 2016.

TRÊS LAGOAS. **Lei nº 2925, de 16 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Três Lagoas - MS e dá outras providências. Três Lagoas, MS: Câmara Municipal de Três Lagoas, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/ms/t/tres-lagoas/lei-ordinaria/2015/292/2925/lei-ordinaria-n-2925-2015>. Acesso em: 27 Dez. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação**: Todos pela Educação rumo a 2022. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/> Acesso em: 28 jan. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2007.

VENAS, R. F. **A Transformação da Coordenação Pedagógica ao Longo das Décadas de 1980 e 1990.** Disponível em:

http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional.** Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, S.L. **Educação Básica: política e gestão da escola.** Fortaleza: Liber livro, 2008.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 1, 2007.

LOBO, L.A.B; *et al.* **Coordenação pedagógica escolar e os desafios da avaliação da aprendizagem.** Anais VI CONEDU.Campina Grande: Realize Editora, 2019.

Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59720>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

XAVIER, R. S.; BARTHOLO, T. L. Os Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v.35, 2019.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e211143.pdf> . Acesso em: 30 jan. 2021.

APÊNDICE A – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Autor(es)	Acosta (2016)	Franciele Lima (2016)	Simone Lima (2016)	Medeiros (2017)	Fontoura (2018)	Souza (2020)
Referência Completa da Publicação	ACOSTA, S. B. Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do Rio Grande/RS. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.	LIMA, F. R. Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.	LIMA, S. M. G. O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.	MEDEIROS, D. M. Coordenação Pedagógica: Elementos Instituintes e Instituídos na Construção da Profissionalidad e Docente no DF. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.	FONTOURA, Marta Regina. Formação Continuada de Professores em Serviço: Implicações no Processo de Desenvolvimento Profissional. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.	SOUZA, Vivian Rosa Garcia de Almeida. Formação continuada de professores centrada na escola: uma experiência no município de Três Lagoas, MS. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.
Qual o objetivo da pesquisa?	Analisar a função dos coordenadores escolares que	Analisar a concepção de qualidade educacional	Analisar a avaliação de coordenadores de escolas de	Compreender os elementos instituídos e instituintes do	Compreender os processos de formação continuada de	Analisar ‘se’ e ‘de que maneira’ o processo formativo com

	atuam na rede estadual de ensino, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012	evidenciada para a gestão do processo alfabetizador no espaço local, decorrente de normatizações, propostas teóricas e práticas presentes em duas grandes ações da política educacional brasileira: o Plano de ações Articuladas (PAR) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O tempo histórico inclui o período de 2012 a 2014, considerando que nesse decurso o PAR estava em processo no seu segundo	anos finais do Ensino Fundamental sobre as políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF para a constituição da identidade de sua função e do seu campo de atuação na escola	espaço-tempo remunerado para planejamento, formação e construção da profissionalidade docente.	professores em serviço na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, de Santa Maria/RS, assim como os aspectos que o caracterizam no planejamento e na efetivação. Posteriormente sinalizar parâmetros na elaboração de processos formativos com vistas à orientação e ao acompanhamento dos professores envolvidos	professores de crianças que não aprendem contribui para a sua formação continuada e a mudança de sua prática pedagógica docente.
--	---	--	--	--	--	--

		ciclo e concomitante a ele ocorria a implantação e implementação do PNAIC.				
Quais procedimentos metodológicos foram utilizados?	Abordagem qualitativa, tipo documental, o instrumento de coleta de dados foi questionário e a técnica para análise foi a análise discursiva (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).	A investigação abrangeu etapas bibliográfica, documental e de campo. As técnicas e os instrumentos utilizados para coleta foram entrevistas e questionários. A autora não deixou explícita a abordagem e as técnicas de análise dos dados. Pressupõe-se uma base teórica crítica na medida em que se serviu de autores dessa	Abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo, a autora utilizou questionário semiaberto, entrevistas semiestruturadas e faz as análises dos dados por meio da abordagem das categorias marxistas	Utilizou grupo focal, entrevista e observação como técnica, a análise se deu a partir da construção de núcleos de significação. Não especificou a abordagem da pesquisa.	Pesquisa de abordagem qualitativa, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados a autora utilizou a análise de conteúdo de Bardin.	Esta dissertação foi de abordagem qualitativa e os instrumentos para coleta foram questionários, observação participante e diário de campo utilizou como técnica de análise dos resultados, a análise descritiva-interpretativa.

		linha.				
Qual percepção de método?	A autora não explicitou o método que guia sua pesquisa, embora os principais teóricos referenciados em sua pesquisa situem-se em uma perspectiva histórico-crítica.	Não deixou o método explícito	Não deixou explícito porém deduz-se materialismo histórico dialético, com base nos referenciais teóricos.	Histórico-dialético	Embora não tenha explicitado a percepção de método, pode-se considerar que parte de uma perspectiva crítica, já que o principal teórico que embasou sua pesquisa foi Imbernón (2010).	Não especificou sua visão interpretativa de realidade, destacando apenas os procedimentos metodológicos
Qual é a base teórica que fundamentou o trabalho?	Medina (1995), Lima (2008), Gomes (2011), Libâneo (2001), Rangel (2002), Saviani (2006) e Vasconcellos (2007) entre outros.	Cury (2002; 2005); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Oliveira e Araújo (2005); Oliveira (2007); entre outros. Para analisar o conceito de Estado e políticas públicas se serviu das	Os autores que nortearam sua pesquisa foram: Marx (2001, 2008, 2010); Engels (2008); Tonet (2005, 2012, 2013, 2015); Saviani (2002,2013); Veiga (1996, 2009, 2009b, 2010); Placco e Silva (2012); Freitas	Sua principal fonte teórica foi Roldão (2010)	Imbernón (2010)	Ferry (2008), Gedhin (2003), Tardif (2013), entre outros.

		ideias de: (2003,2007); Abrucio (2005); Azevedo (2001); Duarte (2004); Draibe (2001); Palumbo (1989); Viana (1996); entre outros. Para discutir aspectos sobre o planejamento e a gestão educacional, trouxe as ideias de: Fernandes (2006); Krawczyk (2008); Mendes (2000); Cury (2007); Ferreira e Aguiar (2008), entre outros.	(2003,2007); Vasconcellos (2008); Garcia (1995); entre outros.			
Quais foram os principais resultados?	Falta de percepção dos coordenadores (as) pedagógicos quanto a sua função dentro da escola devido à	A partir das percepções dos gestores, a autora constatou que a qualidade estava ligada à	Os resultados apontaram que os coordenadores consideram que as formações continuadas	Constatou que é no período de horas-atividades dos professores, juntamente com outros	Constatou a necessidade de espaços adequados para reuniões, acompanhamentos	Aponta como principais resultados que a formação inicial precisa ser complementada pela formação

	<p>grande quantidade de atribuições que exercem, o que ocasiona uma “crise de identidade”. Acosta (2016) observa que esses profissionais só poderiam participar da formação como ouvintes, não sendo contemplados pela política do PNAIC, privilegiando apenas os professores</p>	<p>quantidade no que se refere às avaliações externas, porém percebeu uma preocupação em priorizar o uso de diversos recursos pedagógicos conforme orientações desses dois programas, valorizando a formação de outros profissionais da educação e não apenas os docentes</p>	<p>atendem parcialmente às suas necessidades, sendo contempladas, em sua maior parte, as necessidades individuais, mas elas precisam ser pensadas em um contexto mais amplo. As determinações históricas a colocam como sendo parte de reformas para a reestruturação produtiva, que redesenharam o perfil docente, acrescentando para o seu trabalho mais tarefas, maiores responsabilidades, tendo como desdobramentos mais significativos os</p>	<p>professores e coordenação pedagógica, que se favorece a construção das aprendizagens profissionais.</p>	<p>pedagógicos e integração dos professores na participação da organização do trabalho escolar.</p>	<p>continuada, pois somente a formação inicial não dá conta de atender às situações do cotidiano dos professores.</p>
--	---	---	---	--	---	---

			processos de intensificação, rotinização e esvaziamento teórico			
Qual foi a conclusão?	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa reconhecer sua identidade para que haja qualidade no ensino e que seu papel precisa ser reconhecido nas políticas de formação.	A autora concluiu que há necessidade de mais pesquisas que tragam reflexões sobre as ações da política educacional, referentes à qualificação da gestão do processo alfabetizador da criança.	Concluiu que para uma emancipação da formação continuada do coordenador deve-se romper com o modelo atual que reproduz as desigualdades sociais, por meio de novas bases conceituais.	Conclui destacando a importância de mais pesquisas que tratem sobre a jornada docente no que se refere ao tempo e ao espaço para o planejamento e a pesquisa, ou seja, uma forma de formação em que o foco não seja meramente o certificado, mas que estimule a atitude investigativa, buscando, assim, a qualidade de ensino.	Concluiu que a formação deve ser vista como um espaço coletivo de estudo e reflexão e não meramente prática, assim, sugere a formação de um grupo de trabalho e estudo que possibilite seus integrantes serem protagonistas do seu fazer pedagógico, estimulando o desenvolvimento do profissional de forma colaborativa	Conclui que é importante que os professores participem dos planejamentos das formações centradas na escola para que sejam mais relevantes na prática docente.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, Técnico(a) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas, que atua na orientação aos coordenadores e aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, Ciclo de Alfabetização, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ Políticas e ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas: a análise dos coordenadores nos anos iniciais do ensino fundamental – ciclo de alfabetização”.

O objetivo deste estudo é analisar a percepção dos coordenadores que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas, sobre a importância e utilidade das políticas de formação continuada no Município, nos últimos dez anos.

O estudo será desenvolvido em três fases: a) Bibliográfica e Documental; b) Coleta em Campo; c) Organização e Análise de resultados.

São critérios de inclusão para a sua participação nesta pesquisa: São critérios de inclusão para a sua participação nesta pesquisa: a) Ter mais de 18 anos; b) Ser técnico da rede municipal de ensino de Três Lagoas; c) Orientar o trabalho da gestão das escolas da rede municipal nos anos iniciais do ensino fundamental, no ciclo de alfabetização. São critérios de exclusão: a) Estar afastado do exercício do cargo, por licença de saúde ou outro motivo; b) Atuar nesse cargo há menos de 5 (cinco) anos.

Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e procure dirimir suas dúvidas junto à coordenação da pesquisa.

A sua participação na pesquisa será por meio interação em um Grupo Focal *on-line*, que conterà perguntas relacionadas ao seu perfil, a sua percepção sobre as políticas de formação continuada ofertada pela SEMEC e Instituição de ensino e as implicações na sua prática.

A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso aceite participar e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mude de opinião, poderá solicitar à pesquisadora que retire e elimine os dados (atividades, diálogos) referentes à sua participação.

RUBRICA _____

Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo para você, pois não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso você decida não participar da pesquisa e/ou se, posteriormente, desista de sua participação. Contudo, enfatizamos que a sua participação é de extrema importante para o andamento da pesquisa.

Além disso, em qualquer momento você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre a pesquisa.

Ademais, garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo(a) participante deste estudo. Assim, os dados de identificação do(a) participante serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes dos participantes.

Além disso, os dados utilizados na escrita dos resultados (respostas, diálogos) serão armazenados em local seguro.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos ou publicados em forma de artigo científico em periódicos das áreas da Educação e do Ensino, mantendo-se, porém, o sigilo sobre a identificação individual dos participantes do estudo.

A participação do (a) técnico (a) nesta pesquisa não dá direito a qualquer espécie de remuneração, bem como, não gerará nenhum custo, dano ou risco ao(a) participante. Caso se sinta constrangido(a) em responder qualquer uma das questões presentes na entrevista *on-line*, poderá optar em não responder, sem nenhum prejuízo. Caso tenha qualquer tipo de ônus ao participar da pesquisa será ressarcido pelos pesquisadores, especialmente pela profissional que orienta a pesquisa.

Caso a participação na pesquisa gere problemas de caráter psicológico ao participante, serão disponibilizados profissionais habilitados na área da psicologia para atender aos participantes.

Caso concorde em participar da pesquisa, deverá assinar todas as páginas deste termo de consentimento. Ressaltamos que também ficará com uma via assinada deste documento. Agradecemos sua atenção e contamos com a sua colaboração para que seja possível desenvolver a pesquisa.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Angela Bezerra dos Santos Andrade, por telefone (67) 991332376 ou e-mail: angelabezerra.saj@gmail.com ou pelo endereço rua Paranaíba n. 2960, Jardim Angelica, Três Lagoas-MS.

RUBRICA _____

Para perguntas sobre os direitos do(a) técnico (a) como participante no estudo acesse o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187. **Também pode ser acessado no seguinte endereço: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP , CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, PRÉDIO DAS PRÓ-REITORIAS 'HÉRCULES MAYMONE' – 1º ANDAR, CEP: 79070900. CAMPO GRANDE – MS.” E-MAIL: CEPCONEP.PROPP@UFMS.BR; TELEFONE: 3345-7187; ATENDIMENTO AO PÚBLICO: 07:30-11:30 NO PERÍODO MATUTINO E DAS 13:30 ÀS 17:30 NO PERÍODO VESPERTINO.”**

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa aqui descrita.

Assinatura (participante) _____

Assinatura (orientadora do estudo)

Local: _____, MS

Data: ____/____/2021.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, coordenador(a) Pedagógico(a) da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ciclo de Alfabetização, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Políticas e ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas: a análise dos coordenadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental – ciclo de alfabetização”.

O objetivo deste estudo é analisar a percepção dos coordenadores que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas, sobre a importância e utilidade das políticas de formação continuada no Município, nos últimos dez anos.

O estudo será desenvolvido em três fases: a) Bibliográfica e Documental; b) Coleta em Campo; c) Organização e Análise de resultados.

São critérios de inclusão para a sua participação nesta pesquisa: a) ter mais de 18 anos; b) ser coordenador(a) pedagógico(a) da rede municipal de ensino de três lagoas; c) atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, no ciclo de alfabetização. São critérios de exclusão: a) estar afastado do exercício do cargo, por licença de saúde ou outro motivo; b) não ter participado de processos de formação desenvolvidos pela secretaria de educação do município de três lagoas nos últimos dez anos.

Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e procure dirimir suas dúvidas junto à coordenação da pesquisa.

A sua participação na pesquisa será por meio interação em um Grupo Focal *on-line*, que conterà perguntas relacionadas ao seu perfil, a sua percepção sobre as políticas de formação continuada ofertada pela SEMEC e Instituição de ensino e as implicações na sua prática.

A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso aceite participar e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mude de opinião, poderá solicitar à pesquisadora que retire e elimine os dados (atividades, diálogos) referentes à sua participação.

Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo para você, pois não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso você decida não participar da pesquisa e/ou

se, posteriormente, desista de sua participação. Contudo, enfatizamos que a sua participação é de extrema importante para o andamento da pesquisa.

Além disso, em qualquer momento você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre a pesquisa.

Ademais, garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo(a) participante deste estudo. Assim, os dados de identificação do(a) participante serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes dos participantes. Além disso, os dados utilizados na escrita dos resultados (respostas, diálogos) serão armazenados em local seguro.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos ou publicados em forma de artigo científico em periódicos das áreas da Educação e do Ensino, mantendo-se, porém, o sigilo sobre a identificação individual dos participantes do estudo.

A participação do(a) coordenador(a) pedagógico (a) nesta pesquisa não dá direito a qualquer espécie de remuneração, bem como, não gerará nenhum custo, dano ou risco ao(à) participante. Caso se sinta constrangido(a) em responder qualquer uma das questões presentes na entrevista *on-line*, poderá optar em não responder, sem nenhum prejuízo. Caso tenha qualquer tipo de ônus ao participar da pesquisa será ressarcido pelos pesquisadores, especialmente pela profissional que orienta a pesquisa.

Caso a participação na pesquisa gere problemas de caráter psicológico ao participante, serão disponibilizados profissionais habilitados na área da psicologia para atender aos participantes.

Caso concorde em participar da pesquisa, deverá assinar todas as páginas deste termo de consentimento. Ressaltamos que também ficará com uma via assinada deste documento. Agradecemos sua atenção e contamos com a sua colaboração para que seja possível desenvolver a pesquisa.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Angela Bezerra dos Santos Andrade, por telefone (67) 991332376 ou e-mail: angelabezerra.saj@gmail.com ou pelo endereço rua Paranaíba n. 2960, Jardim Angelica, Três Lagoas-MS.

RUBRICA _____

Para perguntas sobre os direitos do(a) coordenador(a) como participante no estudo acesse o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187. **Também pode ser acessado no seguinte endereço: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP , CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, PRÉDIO DAS PRÓ-REITORIAS 'HÉRCULES MAYMONE' – 1º ANDAR, CEP: 79070900. CAMPO GRANDE – MS.” E-MAIL: CEPCONEP.PROPP@UFMS.BR; TELEFONE: 3345-7187; ATENDIMENTO AO PÚBLICO: 07:30-11:30 NO PERÍODO MATUTINO E DAS 13:30 ÀS 17:30 NO PERÍODO VESPERTINO.**

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa aqui descrita.

Assinatura (participante) _____

Assinatura (orientadora do estudo)

Local: _____, MS

Data: ____/____/2021.

APÊNDICE D – ROTEIRO 1

ROTEIRO PARA DEBATE DO GRUPO FOCAL COM OS(AS) TÉCNICOS(AS) DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS.

Olá técnico(a) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas. Sejam bem vindos(as)!

Eu gostaria inicialmente de agradecer a participação de vocês e salientar a importância dessa reunião para o desenvolvimento da minha pesquisa, por meio desse grupo focal (GF).

Sou professora coordenadora e tenho me interessado, há bastante tempo, especificamente acerca do desenvolvimento das políticas de formação de professores no município.

Peço que fiquem bastante à vontade para emitirem suas opiniões e compartilhem ideias, pois será mantido sigilo absoluto sobre a identificação dos(as) participantes.

Essa reunião será gravada, transcrita e depois enviada aos participantes que podem retirar informações, caso queiram.

Eu vou explicar o que é o GF. Essa técnica de pesquisa tem [...] por finalidade coletar opiniões sobre um tópico ou fenômeno durante um período de tempo determinado, em um ambiente específico.” (BERENGER; ELLIOT; PEREIRA. p.236). Se caracteriza pela produção de informações, percepções e sentidos justamente pela interação entre pessoas que compõe o grupo.

Traçarei agora algumas orientações para podermos conversar com uso do *Google Meet*...

Vamos começar a discussão de ideias, como não podemos falar simultaneamente, enquanto um(a) professor(a) coordenador(a) estiver falando peço aos demais, por gentileza, que mantenham os microfones fechados para evitar microfonia.

Abrirei cada questão para o debate e vocês vão se inscrevendo pelo bate papo ou podem levantar a mão e acenar e eu vou passando a palavra para cada um(a). Fiquem à vontade para se manifestar, ou não, a cada questão.

Cada questão será discutida por cerca de 10 a 15 minutos para não estendermos muito essa reunião.

Combinado? Alguma dúvida?

1 Há quanto tempo exerce a função de técnico(a)?

2 Você é concursado(a) na rede municipal de ensino? Em qual cargo? Há quanto tempo?

3 Quantas instituições de ensino existem na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas? Quantas atendem aos anos iniciais do ensino fundamental?

4 Como é a organização do acompanhamento das escolas?

5 Em quantas escolas você realiza acompanhamentos?

6 Em relação à coordenação pedagógica, há quantos(as) profissionais e como estão distribuídos(as)? Quantos(as) atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?

7 Para você, qual a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a)?

8 Na sua percepção, esse(a) profissional tem conseguido exercer a função de formador? Justifique.

9 Quais são, na sua percepção, os programas, projetos e ações mais importantes desenvolvidos para a formação de professores pela Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, nos últimos cinco anos?

10 Como ocorrem as Formações Continuidas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação? Ou seja, como são propostas as formações, como são executadas (em qual frequência, como são escolhidos os temas, quem são os formadores) e quais as condições concretas fornecidas pela SEMEC para essas formações?

11 Quais aspectos considera importante nas Formações Continuidas?

12 As formações continuadas contribuem para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola? Justifique.

13 Há alguma relação entre essas formações e as diretrizes e metas propostas no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Três Lagoas?

14 Na sua percepção, qual é o nível de aceitação dos coordenadores e professores em relação às formações continuadas propostas pela SEMEC?

15 Para você, as Formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação atingem os objetivos? Em quais aspectos?

16 Quais as principais dificuldades que você encontra para realização de Formação Continuada? A pandemia afetou as formações de alguma maneira?

17 O que você entende por Políticas de Formação Continuada?

18 As Políticas de Formação Continuada têm contemplado as demandas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)?

Em aberto para fazer considerações ou complementar o que julgar necessário.

APÊNDICE E – ROTEIRO 2

ROTEIRO PARA DEBATE DO GRUPO FOCAL COM OS(AS) PROFESSORES (AS) COORDENADORES(AS)/ ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS.

Olá especialistas em Educação e professores (as) coordenadores (as) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas. Sejam bem vindas(as)!

Eu gostaria inicialmente de agradecer a participação de vocês e salientar a importância dessa reunião para o desenvolvimento da minha pesquisa, por meio desse grupo focal (GF).

Sou professora coordenadora e tenho me interessado, há bastante tempo, especificamente acerca do desenvolvimento das políticas de formação de professores no município.

Peço que fiquem bastante à vontade para emitirem suas opiniões e partilharem ideias, pois será mantido sigilo absoluto sobre a identificação dos(as) participantes.

Essa reunião será gravada, transcrita e depois enviada aos participantes que podem retirar informações, caso queiram.

Eu vou explicar o que é o GF. Essa técnica de pesquisa tem [...] por finalidade coletar opiniões sobre um tópico ou fenômeno durante um período de tempo determinado, em um ambiente específico.” (BERENGER; ELLIOT; PEREIRA. p.236). Se caracteriza pela produção de informações, percepções e sentidos justamente pela interação entre pessoas que compõe o grupo.

Traçarei agora algumas orientações para podermos conversar com uso do *Google Meet*...

Vamos começar a discussão de ideias, como não podemos falar simultaneamente, enquanto um(a) professor(a) coordenador(a) estiver falando peço aos (as) demais, por gentileza, que mantenham os microfones fechados para evitar microfonia.

Abrirei cada questão para o debate e vocês vão se inscrevendo pelo bate papo ou podem levantar a mão e acenar e eu vou passando a palavra para cada um(a). Fiquem à vontade para se manifestar, ou não, a cada questão.

Cada questão será discutida por cerca de 10 a 15 minutos para não estendermos muito essa reunião.

Combinado? Alguma dúvida?

1 Para você, qual é a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a)?

2 Quais são, na sua percepção, os programas, projetos e ações mais importantes desenvolvidos para a formação de professores pela Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, nos últimos cinco anos?

3 Como ocorrem as Formações Continuidas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação? Ou seja, como são propostas as formações, como são executadas (em qual frequência, como são escolhidos os temas, quem são os formadores) e quais as condições concretas fornecidas pela SEMEC para essas formações?

4 As formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação atendem às suas expectativas? Em quais aspectos?

5 Como ocorre a formação continuada na escola em que atua? (frequência, escolha do tema, recebe apoio da SEMEC)? Você tem autonomia para definir com os professores da sua escola a forma, as temáticas, a periodicidade das formações continuadas?

6 Quais aspectos você considera importantes nas formações continuadas?

7 As formações continuadas contribuem para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola? Justifique.

8 Há alguma relação entre essas formações e as diretrizes e metas propostas no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Três Lagoas?

9 Você se sente preparado para oferecer a Formação Continuada aos seus professores?

10 Que tipo de apoio você recebe da Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas para a sua própria formação continuada?

11 Quais as principais dificuldades que você encontra para realizar a Formação Continuada dos professores da escola em que atua? A pandemia afetou as formações de alguma maneira?

12 Na sua percepção, qual é o nível de aceitação dos professores em relação às formações continuadas propostas pela SEMEC?

13 O que você entende por Políticas de Formação Continuada de Professores?

Em aberto para fazer considerações ou complementar o que julgar necessário.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS (AS) COORDENADORES(AS) TÉCNICOS (AS)

Caro(a) técnico(a) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas,

Este questionário precede a realização do grupo focal e está sendo aplicado para que seja possível delinear o perfil dos participantes da pesquisa: “Políticas e ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas: a análise dos coordenadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental – ciclo de alfabetização”. Fique tranquilo(a) quanto ao sigilo das informações, pois não haverá identificação nominal de nenhum participante.

Contamos com a sua participação!

Angela Bezerra (Pesquisadora)

Carla B. Zandavalli (Orientadora da Pesquisa).

1. Sexo:

- a. Feminino;
- b. Masculino.

2. Idade:

3. Naturalidade:

4. Estado Civil:

- a. Solteiro
- b. Casado
- c. Viúvo
- d. Separado
- e. Divorciado

f. Outros

5. Número de pessoas na família na residência:

- a. 1 a 3 pessoas
- b. 4 a 6 pessoas
- c. 7 a 10 pessoas
- d. Mais de 10 pessoas

6. Formação em nível médio:

- a. Técnico-profissionalizante
- b. Propedêutica (nível médio para continuidade dos estudos)
- c. Habilitação Magistério

7. Formação em nível superior:

- a. Bacharelado;
- b. Licenciatura;
- c. Superior de Tecnologia;
- d. Especialização;
- e. Mestrado;
- f. Doutorado.

Conforme a opção marcada na questão 7, escreva o nome do curso:

8. Município em que mora:

9. Área de atuação profissional:

10. Além de técnico (a) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas, exerce outra atividade profissional? Em caso positivo, indique qual:

11. Carga horária semanal de trabalho como técnico (a):

- a. 20 horas;
- b. 40 horas;
- c. Outra.

12. Caso tenha outra atividade profissional indique qual a carga horária semanal desta atividade:**13. Remuneração (em salários mínimos):**

- a. 1 a 2 salários mínimos;
- b. 3 a 4 salários mínimos;
- c. 5 a 6 salários mínimos;
- d. 7 a 8 salários mínimos;
- e. Mais de 8 salários mínimos.

14. Sua remuneração é:

- a. a única fonte de renda familiar;
- b. a fonte majoritária;
- c. a metade da renda familiar;
- d. a fonte complementar;
- e. não faz falta à manutenção da família.

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS (AS) ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO E PROFESSORES (AS) COORDENADORES (AS)

Caro(a) Especialista em Educação e Professor(a) Coordenador (a) da REME de Três Lagoas,

Este questionário precede a realização do grupo focal e está sendo aplicado para que seja possível delinear o perfil dos participantes da pesquisa: “Políticas e ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas: a análise dos coordenadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental – ciclo de alfabetização”. Fique tranquilo(a) quanto ao sigilo das informações, pois não haverá identificação nominal de nenhum participante.

Contamos com a sua participação!

Angela Bezerra (Pesquisadora)

Carla B. Zandavalli (Orientadora da Pesquisa).

2. Sexo:

- c. Feminino;
- d. Masculino.

3. Idade:

4. Naturalidade:

5. Estado Civil:

- a. Solteiro
- b. Casado
- c. Viúvo
- f. Separado
- g. Divorciado
- h. Outros

6. Número de pessoas na família na residência:

- a. 1 a 3 pessoas
- b. 4 a 6 pessoas
- c. 7 a 10 pessoas
- d. Mais de 10 pessoas

7. Formação em nível médio:

- a. Técnico-profissionalizante
- b. Propedêutica (nível médio para continuidade dos estudos)
- c. Habilitação Magistério

8. Formação em nível superior:

- a. Bacharelado;
- b. Licenciatura;
- c. Superior de Tecnologia;
- d. Especialização;
- e. Mestrado;
- f. Doutorado.

Conforme a opção marcada na questão 7, escreva o nome do curso:

9. Município em que mora:**10. Área de atuação profissional:**

11. Além de técnico (a) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas, exerce outra atividade profissional? Em caso positivo, indique qual:

12. Carga horária semanal de trabalho como técnico (a):

- a. 20 horas;
- b. 40 horas;
- c. Outra.

13. Caso tenha outra atividade profissional indique qual a carga horária semanal desta atividade:

14. Remuneração (em salários mínimos):

- a. 1 a 2 salários mínimos;
- b. 3 a 4 salários mínimos;
- c. 5 a 6 salários mínimos;
- d. 7 a 8 salários mínimos;
- e. Mais de 8 salários mínimos.

15. Sua remuneração é:

- a. a única fonte de renda familiar;
- b. a fonte majoritária;
- c. a metade da renda familiar;
- d. a fonte complementar;
- e. não faz falta à manutenção da família.

ANEXO A

CERTIFICADO

Certificamos **Angela Bezerra dos Santos Andrade** participou da formação continuada “**Em tempos de pandemia: Ensino Híbrido**”, no período de **19 de julho de 2021 a 06 de novembro de 2021**, com carga horária de **20 horas**.

Três Lagoas – MS, 09 de novembro de 2021.


MARIA CÉLIA NUNES
Departamento Pedagógico


MONIQUE MARIELE DE OLIVEIRA
Diretora Educacional Pedagógica
Decreto nº18 de 01/01/2021


ANGELA MARIA DE BRITO
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto nº4 de 01/01/2021

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO E CULTURA

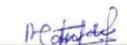


PREFEITURA MUNICIPAL DE
TRÊS LAGOAS
MAIS DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Data: 19/07/2021: Aprendendo a lidar com o luto e os sofrimentos emocionais. (Prof.ª Me. Regina Shudo e Prof.ª Me. Jane Haddad)
- Data: 18/08/2021: Ensino Híbrido: Elementos Fundamentais. (Prof.ª Dr.ª Lilian Bacich e Prof. Me. Leandro Holanda)
- Data: 31/08/2021: Ensino Híbrido: Implementação: O que considerar? (Prof.ª Dr.ª Lilian Bacich e Prof. Me. Leandro Holanda)
- Data: 10/09/2021: Ensino Híbrido: Avaliação formativa e a personalização. (Prof.ª Dr.ª Lilian Bacich e Prof. Me. Leandro Holanda)
- Data: 24/09/2021: Ensino Híbrido: Recursos. (Prof.ª Dr.ª Lilian Bacich e Prof. Me. Leandro Holanda)
- Data: 06/11/2021: Ensino Híbrido: Práticas Inspiradoras. (Prof.ª Dr.ª Lilian Bacich e Prof. Me. Leandro Holanda)
- Práticas de Sala de Aula: Metodologias Ativas.

CARG HORÁRIA: 20 HORAS

Registrado sob nº: 096 Folha: 153.
No Livro nº 04 de Registro de Certificado.
Três Lagoas/MS 14/12/2021.
Frequência: 100%

Responsável/Certificados/SEMEC

PREFEITURA MUNICIPAL DE
TRÊS LAGOAS
MAIS DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

ANEXO B



CERTIFICADO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Certificamos que **Angela Bezerra Dos Santos Andrade** participou do ciclo de palestras: formação continuada “**Desafios Pedagógicos em tempo de pandemia**”, no período de **24 de julho de 2020 a 04 de novembro de 2020**, com carga horária de **30 horas**.

Três Lagoas – MS, 10 de Junho de 2021.


 MARIA CÉLIA NUNES
 Departamento Pedagógico


 MONIQUE MARIELLE MOREIRA DE OLIVEIRA
 Diretora Educacional Pedagógica
 Decreto nº18, 01 de janeiro de 2021


 ANGELA MARIA DE BRITO
 Secretária Municipal de Educação e Cultura
 Decreto N. 4 de 01/01/2021




CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Um novo normal na educação. Como nos prepararmos? (Renato Casagrande)
- Ensino remoto, ensino híbrido e a reinvenção do professor (Prof. Júlio Furtado)
- Desafios da aprendizagem para as escolas e para as famílias em tempo de isolamento social (Prof. Júlio Furtado)
- Protocolo de saúde para retorno às aulas presenciais (Drª Ana Escobar)
- Novas aprendizagens para a escola e a família em tempos de pandemia e ensino remoto (Max Haetinger)
- Escola e família como território do afeto: tecendo possibilidade em favor da aprendizagem dos estudos (Profª Ma. Regina Shudo).

CARGA HORÁRIA: 30 HORAS

Registrado sob nº: <u>010</u> Folha: <u>112</u> .
No Livro nº 004 de Registro de Certificado.
Três Lagoas/MS <u>03/09/2021</u> .
Frequência: <u>100%</u>
 Responsável/Certificados/SEMEC


 Responsável pelo Curso

ANEXO C

CERTIFICADO

Certificamos **Angela Bezerra dos Santos Andrade** participou da formação continuada “**Desafios atuais da Coordenação Pedagógica**”, no período de **28 de julho de 2021 à 24 de novembro de 2021**, com carga horária de **20 horas**.

Três Lagoas – MS, 02 de dezembro de 2021.


MARIA CÉLIA SANTOS NUNES
Departamento Pedagógico


MONIQUE MARIELLE MOREIRA DE OLIVEIRA
Diretora Educacional Pedagógica
Decreto nº18 de 01/01/2021


ANGELA MARIA DE BRITO
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto nº4 de 01/01/2021

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO E CULTURA

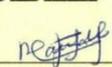


PREFEITURA MUNICIPAL DE
TRÊS LAGOAS
MAIS DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Data: 28/07/2021: MÓDULO I - Formação de coordenadores pedagógicos/Núcleo do Ensino Fundamental I (Prof.ª Dr.ª Rosaura Soligo)
- Data: 25/08/2021: MÓDULO II - Formação de coordenadores pedagógicos/Núcleo do Ensino Fundamental I (Prof.ª Dr.ª Rosaura Soligo)
- Data: 29/09/2021: MÓDULO III - Formação de coordenadores pedagógicos/Núcleo do Ensino Fundamental I (Prof.ª Dr.ª Rosaura Soligo)
- Data: 27/10/2021: MÓDULO IV - Formação de coordenadores pedagógicos/Núcleo do Ensino Fundamental I (Prof.ª Dr.ª Rosaura Soligo)
- Data: 24/11/2021: MÓDULO V - Formação de coordenadores pedagógicos/Núcleo do Ensino Fundamental I (Prof.ª Dr.ª Rosaura Soligo)
- Prática pedagógica na escola: formação continuada de professores;
- Prática pedagógica na escola: plataforma virtual de aprendizagem (acesso e conteúdo);

CARGA HORÁRIA: 20 HORAS

Registrado sob nº: 121 Folha: 170.
No Livro nº 04 de Registro de Certificado.
Três Lagoas/MS 15/12/2021.
Frequência: 100%

Responsável/Certificados/SEMEC

PREFEITURA MUNICIPAL DE
TRÊS LAGOAS
MAIS DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

ANEXO D



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Angela Maria de Brito, Secretária de Educação e Cultura do Município de Três Lagoas - MS, autorizo a realização da pesquisa “ POLÍTIICAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS: A ANÁLISE DOS COORDENADORES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”, nas Unidades de Ensino desta, Rede Municipal, a ser conduzida pela pesquisadora Angela Bezerra dos Santos Andrade, portadora do CPF 004.394.701-88, aluna da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Carla B. Zandavalli.

Fui informada pela pesquisadora sobre as características e objetivos da referida pesquisa, além da data em que será realizada, compreendendo o período de fevereiro a junho de 2021.

Três Lagoas, MS, 05 de janeiro de 2021.

Angela Maria de Brito
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto Nº 4, de 01 de janeiro de 2021

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Rua Alexandre Costa, 130. Centro. CEP 79640-038
TRÊS LAGOAS - MS. Tel. (67) 3929-1568