

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

Fabiana Gheysa do Nascimento Sanches

**O PROGRAMA NACIONAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM MATO
GROSSO DO SUL**

Campo Grande, MS
2025

FABIANA GHEYSA DO NASCIMENTO SANCHES

**O PROGRAMA NACIONAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM MATO
GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação, como parte dos requisitos para qualificação da obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação.
Grupo de Pesquisa Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE)

Orientadora: Prof. Dra. Solange Jarzem Fernandes

Campo Grande, MS

2025

Fabiana Gheysa do Nascimento Sanches

**O PROGRAMA NACIONAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM MATO
GROSSO DO SUL**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação, como requisito parcial para qualificação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 21 de agosto 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes (Presidente)
Faculdade de Educação (FAED)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão (Membro titular)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Membro titular)
Faculdade de Educação (FAED)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFMS

Nascimento Sanches, Fabiana Gheysa.

O PROGRAMA NACIONAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM MATO GROSSO DO SUL [manuscrito] / Fabiana Gheysa Nascimento Sanches. - 2025.

199 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - PPGEduc, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.

Orientadora: Solange Jarcem Fernandes.

1. Política Educacional. 2. Formação Continuada. 3. Coordenação Pedagógica. I. Jarcem Fernandes, Solange, orient. II. Título.

Dedico esta dissertação a todos que compõem a comunidade escolar das escolas públicas e a todos os professores e professoras que de alguma forma influenciaram a minha trajetória escolar e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer, é expressar gratidão por tudo aquilo que recebemos ao longo da caminhada. Por isso, sou imensamente grata a todos que, de alguma forma, caminharam e ainda caminham ao meu lado. A gratidão é um sentimento presente em meu coração e uma forma sincera de reconhecer a generosidade e a bondade de cada gesto, apoio e incentivo que recebi.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que em sua infinita misericórdia e bondade me concedeu o dom da vida e a graça de chamá-Lo de Pai. Pai amoroso e compassivo, sempre presente, mesmo nos momentos de silêncio. Sou grata por sua presença constante, por me sustentar em cada etapa e por me fortalecer durante todo o processo de conclusão deste curso de pós-graduação.

Aos meus pais, Izidro Barrios Sanches Neto e Genilda Soares do Nascimento Sanches, minha eterna gratidão pelo apoio incondicional, compreensão e força. Sem vocês, não seria possível conciliar trabalho e estudo com dedicação e serenidade.

Agradeço também aos meus irmãos e cunhada, Angelina do Nascimento Sanches, Wagner do Nascimento Sanches e Lis Carolina Bulgue Sanches, pelo carinho e presença constante que tanto me fortaleceram.

Aos meus sobrinhos Lorenzo Sanches, Maitê Sanches e Benjamin Israel Sanches, que enchem meus dias de alegria, meu muito obrigada por compreenderem todos os momentos em que precisei me ausentar para dedicar-me a esta dissertação.

Meus agradecimentos aos meus avós Jurandir do Nascimento (in memoriam) e Lair Soares do Nascimento. Os ensinamentos e o legado deixados por vocês são fonte de inspiração e motivação nos desafios e projetos que enfrento.

À minha querida amiga Viviane, que ao longo dos anos esteve ao meu lado, obrigada por escutar, acolher e acalmar meu coração nos momentos de insegurança. Nossa amizade é um presente, e tenho certeza de que ainda iremos muito longe juntas.

Agradeço aos diretores das instituições onde atuo, Professor Paulo, da E.M. Padre José Valentim, e Professora Guilhermina, da EMEI Professora Elza da Silva Oliveira, pela compreensão e apoio durante este período de estudos e dedicação ao mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes, minha gratidão por sua orientação atenta, apoio e dedicação em cada etapa desta pesquisa.

Estendo meus agradecimentos à Profa. Me. Aureotilde Monteiro, por todo o incentivo desde a graduação, pela empatia, sabedoria e pelo tempo compartilhado em nossas pesquisas e reflexões tão significativas para minha formação.

À Profa. Dra. Carmen Lígia, que, enquanto diretora da escola onde atuo, me incentivou a retomar a vida acadêmica, minha sincera gratidão.

Às professoras Dra. Andréia Militão e Dra. Carina Elisabeth Maciel, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de qualificação e defesa, agradeço pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa. É uma honra contar com educadoras que tanto marcaram e marcam a história da educação em Mato Grosso do Sul.

Por fim, agradeço aos colegas do mestrado da linha de pesquisa "História, Política e Educação", que dividiram comigo as alegrias e os desafios da vida acadêmica. Compartilhar essa trajetória com vocês foi enriquecedor.

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa “História, Políticas, Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). O objetivo deste estudo foi analisar a formação continuada do Coordenador Pedagógico no âmbito do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS nos anos de 2010/2012 e 2013/2015 tendo como referência a formação continuada voltada para a democracia e a interseção desta com a pesquisa sobre a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos na perspectiva da gestão democrática, que orienta uma educação emancipadora, partindo da defesa de que todos podem usufruir do direito à educação pública de qualidade. A investigação tem como objetivos específicos: **(i)** situar a formação continuada do coordenador pedagógico no processo de indução da gestão democrática; **(ii)** analisar o papel dos coordenadores pedagógicos e a importância da formação continuada proposta pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública como processo participativo na escola; e **(iii)** examinar em que medida o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pelo Programa se constituiu em espaço de formação para os coordenadores das redes públicas de Mato Grosso do Sul. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, análise documental e de dados qualitativos e quantitativos dos Cursos realizados pela UFMS. Os resultados das análises evidenciaram que devido à interrupção de repasses governamentais o Curso alcançou apenas 600 cursistas frente à demanda de 3.000 prevista para o estado, mesmo assim a UFMS demonstrou compromisso com a permanência dos alunos e a conclusão das formações. As práticas pedagógicas adotadas no Curso romperam com modelos tradicionais, promovendo um processo avaliativo dialógico e formativo, alinhado aos princípios da educação emancipadora. Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) revelaram a centralidade do Coordenador Pedagógico como articulador da gestão democrática nas práticas pedagógicas para o enfrentamento dos desafios estruturais, promovendo a melhoria da aprendizagem. Essa Formação ainda contribuiu para o fortalecimento da identidade e da atuação do Coordenador Pedagógico na construção de uma escola pública mais democrática, inclusiva e comprometida com a transformação social. Conclui-se que o Curso ofertado pela UFMS foi um importante mecanismo da gestão democrática e da valorização da política de formação continuada, reafirmando o papel estratégico do coordenador pedagógico na qualificação da Educação Básica.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; formação continuada; gestão democrática; Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

This work is the result of research developed in the Master's Program in Education, within the research line "History, Policies, Education" of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). The aim of this study was to analyze the continuing education of Pedagogical Coordinators within the framework of the National Program for Public Basic Education Managers, offered by the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) during the years 2010/2012 and 2013/2015. The study focused on continuing education oriented toward democracy and its intersection with research on the ongoing training of Pedagogical Coordinators from the perspective of democratic management, which guides emancipatory education and is based on the principle that everyone has the right to quality public education. The specific objectives are: **(i)** to situate the continuing education of the pedagogical coordinator within the process of fostering democratic management; **(ii)** to analyze the role of pedagogical coordinators and the importance of the continuing education proposed by the National Program of School Managers of Basic Public Education as a participatory process in schools; and **(iii)** to examine to what extent the Specialization Course in Pedagogical Coordination, offered by the Program, constituted a space for training coordinators of public school networks in Mato Grosso do Sul. The methodology employed included a literature review, document analysis, and the examination of both qualitative and quantitative data from the courses carried out by UFMS. The analysis results showed that, due to the interruption of government funding, the course reached only 600 participants out of the 3,000 originally projected for the state. Despite this, UFMS demonstrated a strong commitment to student retention and completion of the training. The pedagogical practices adopted by the course broke away from traditional models, fostering a dialogical and formative evaluation process aligned with the principles of emancipatory education. The final course projects (TCCs) highlighted the central role of the Pedagogical Coordinator as a key actor in democratic management and pedagogical practices, addressing structural challenges and promoting improved student learning. This training also contributed to strengthening the identity and professional role of the Pedagogical Coordinator in building a more democratic, inclusive, and socially transformative public school system. In conclusion, the course offered by UFMS was an important mechanism for supporting democratic management and enhancing continuing professional education, reaffirming the strategic role of the Pedagogical Coordinator in improving the quality of Basic Education.

Keywords: Pedagogical Coordinator; continuing education; democratic management; National Program for Managers of Public Basic Education; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa dos Polos do Curso 2010/2012.....	159
Figura 2 - Mapa dos Polos do Curso 2013/2015.....	163
Gráfico 1 - Indicadores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2011/2012.....	140
Gráfico 2 – Indicadores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015.....	141
Gráfico 3 – Comparativo dos Indicadores nos períodos de 2010/2012 e 2013/2015.....	141
Gráfico 4 – Titulação Da Equipe Gestora (2010/2012)	144
Gráfico 5 – Titulação da Equipe Gestora de 2013/2015.....	147
Gráfico 6 - Titulação da Equipe Pedagógica de Professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.....	149
Gráfico 7 – Titulação dos Professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015.....	152
Gráfico 8 – Instituição de vínculo dos Professores Orientadores do Curso de Coordenação Pedagógica 2010/2012.....	154
Gráfico 9 – Instituição de vínculo dos Professores Orientadores do Curso de Coordenação Pedagógica por gênero 2010/2012.....	154
Gráfico 10 – Titulação da Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do TCC 2013/2015.....	156
Gráfico 11 – Titulação da Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do TCC 2013/2015, por gênero.....	157
Gráfico 12 – Titulação da Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do TCC 2013/2015 por instituição.....	157
Gráfico 13 – Desempenho dos pós-graduandos 2010/2012.....	174
Gráfico 14 – Desempenho dos pós-graduandos 2013/2015.....	176
Gráfico 15 – Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.....	178
Gráfico 16 – Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações e Programas durante o Governo José Sarney de Araújo Costa (1985 – 1990).....	47
Quadro 2 – Ações e Programas durante o Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992).....	48
Quadro 3 – Ações e Programas durante o Governo Itamar Augusto Cautiero Franco (1992 – 1994).....	49
Quadro 4 – Ações e Programas durante os Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999- 2002).....	50
Quadro 5 – Ações e Programas durante os Governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 – 2010).....	52
Quadro 6 – Ações e Programas durante os Governos Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015-2016).....	54
Quadro 7 – Ações e Programas durante o Governo Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019).....	56
Quadro 8 – CAPES - Teses e dissertações referentes à temática de estudo 2021 – 2022.....	86
Quadro 9 – BTDB - Teses e dissertações referentes à temática de estudo.....	94
Quadro 10 – RBPAE - Artigos referentes à temática de estudo (2010-2022).....	96
Quadro 11 – SCIELO - Artigos referentes à temática de estudo (2010-2022).....	99
Quadro 12 – Recursos Financeiros do Programa SEB/MEC de 2010/2012.....	118
Quadro 13 – Recursos Financeiros do Programa SEB/MEC 2013/2015.....	119
Quadro 14 - Equipe Gestora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.....	142
Quadro 15 - Equipe Gestora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015.....	143
Quadro 16 - Equipe Pedagógica de Professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.....	147
Quadro 17 - Equipe Pedagógica de Professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015.....	148
Quadro 18 - Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.....	151
Quadro 19 - Equipe Pedagógica/Professores Orientadores do Trabalho Final de Conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de Conceitos por Salas Ambiente (2010/2012)	172
Tabela 2 – Percentual de Conceitos por Salas Ambiente (2013/2015)	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AID – Agência de Desenvolvimento Internacional
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
- BA - Bahia
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
- CD -ROOM - Disco Compacto - Memória Somente de Leitura
- CG – Campo Grande
- CF – Constituição Federal
- CINPOP – Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- COR - Corumbá
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial
- DFIGE – Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional
- EAD – Educação a Distância
- EUA – Estados Unidos da América
- FAED – Faculdade de Educação
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da

Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

MS – Mato Grosso do Sul

MT- Mato Grosso

MTC – Metodologia do Trabalho Científico

NAGE - Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAR – Planos de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB- Produto Interno Bruto

PNAIC -Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLA – Portal Nacional de Licenciamento Ambiental

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRIBID – Prague Interbank Bid Rate

PRODASEC – Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PROGED – Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental

PRONASEC - Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Rural

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

REME – Rede Municipal de Ensino

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB – Sistema Educacional Brasileiro

SED – Secretaria de Educação

SEED – Secretária de Educação a Distância

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

WEB - World Wide Web

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	25
1.1 A gênese das políticas públicas no Brasil	25
1.2 As políticas públicas e algumas questões teóricas e conceituais	27
1.3 Estado e sociedade: algumas questões teóricas e conceituais	30
<i>1.3.1 Estado e sua relação com as políticas sociais</i>	<i>32</i>
<i>1.3.2 Democracia</i>	<i>37</i>
1.4 Política educacional brasileira	40
1.5 A política educacional e a formação de educadores na perspectiva da gestão democrática nas escolas públicas	57
CAPÍTULO II - O PROGRAMA NACIONAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	62
2.1 Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública.....	62
2.2 O curso de Coordenação Pedagógica no contexto do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica.....	76
2.3 Levantamento bibliográfico sobre a formação do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática	84
CAPÍTULO III - O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.....	101
3.1 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009-2015): Contexto político-institucional	102
3.2 Análise documental sobre a formação do coordenador Pedagógico	104
3.2.1 Documentos do MEC	105
3.2.1.1 Documento 1 - Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009.....	105
3.2.1.2 Documento 2 – Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública.....	106
3.2.1.3 Documento 3 – Projeto Político do Curso de Coordenação Pedagógica/MEC.....	110
3.2.2 Documentos da UFMS.....	117

3.2.2.1 Documento 4 – Legislação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS.....	117
3.2.2.2 Documento 5 – Financiamento.....	118
3.2.2.3 Documento 6 – Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica/ UFMS 2010/2012 e 2013/2015.....	120
3.2.2.4 Documento 7 – Regulamento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 e 2013/2015.....	131
3.2.2.5 Documento 8 - Regulamento do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização e Coordenação Pedagógica.....	133
3.2.2.6 Documento 9 - Relatório Final para Acompanhamento do Curso de Pós-graduação/UFMS (2010/2012 e 2013/2015)	135
3.3 Implantação/Implementação do Curso: Experiência da UFMS em Mato Grosso do Sul	135
3.3.1 Organização do Curso de Especialização	135
3.3.2 Dados e Informações sobre o Curso de Coordenação Pedagógica.....	138
3.3.2.1 - Indicadores do Curso 2010/2011 e 2013/2015.....	138
3.3.2.1.1 Indicadores do Curso 2010/2012	139
3.3.2.1.2 Indicadores do Curso 2013/2015	140
3.3.2.2 - Equipe Técnica e Pedagógica 2010/2011 e 2013/2015	141
3.3.2.2.1 Equipe Gestora 2010/2012	141
3.3.2.2.2 Equipe Gestora 2013/2015	143
3.3.2.3 - Equipe Pedagógica de Professores	146
3.3.2.3.1 Professores 2010/2012	146
3.3.2.3.2 Professores 2013/2015	148
3.3.2.4 - Professores Orientadores	150
3.3.2.4.1 Orientadores 2010/2012	150
3.3.2.4.2 Orientadores 2013/2015.....	153
3.3.2.5 - Municípios participantes	156
3.3.2.5.1 2010/2012	156
3.3.2.5.2 2013/2015	158
3.3.2.6 - Encontros presenciais	162
3.3.2.6.1 2010/2012	162
a) 1º Encontro Presencial	163
b) 2º Encontro Presencial	163

c) 3º Encontro Presencial	163
d) 4º Encontro Presencial	165
3.3.2.6.2 2013/2015	165
a) 1º Encontro Presencial	165
b) 2º Encontro Presencial	166
c) 3º Encontro Presencial	167
d) 4º Encontro Presencial	168
3.3.2.7 - Avaliação do Curso	169
3.3.2.8 - Avaliação dos temas dos trabalhos de conclusão	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	194

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação, inserido na linha “História, Políticas, Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS).

A pesquisa surge a partir de inquietações resultantes de estudos e vivências na escola pública no período de 2012 a 2022 e durante a formação em graduação de 2009 a 2012 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da experiência na equipe de apoio técnico em Projetos de Extensão vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2013 a 2019 e em Projetos de Cursos de Pós Graduação em Especialização em Gestão Escolar e Especialização em Coordenação Pedagógica no período entre 2014 a 2017. Registro que nesse período participei e concluí a Pós Graduação em Especialização em Gestão Escolar em 2017 que fazia parte dos cursos do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública, curso promovido pela UFMS em parceria com a SEB/MEC.

Em 2014 como Pedagoga, atuei na escola pública como professora convocada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em 2015 por concurso ingressei na Rede Pública Municipal de Campo Grande, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, e no ano 2017 ingressei na Educação Infantil na mesma rede para desempenhar a função de professora na Educação Infantil.

Participei, ainda, como conselheira escolar, representando o segmento dos professores do Ensino Fundamental no Conselho Escolar da referida instituição, nos biênios 2020/2022, 2022/2023 e 2024/2025. Nos dois últimos biênios, exerci e continuo exercendo a função de Presidente do Conselho Escolar.

Durante o período de estágio nas escolas públicas, participei dos encontros de orientação com a professora titular da UFMS e, no contexto escolar, com a coordenadora pedagógica e as professoras regentes, visando ao planejamento do período de docência. Essa experiência constituiu minha primeira atuação conjunta com a coordenação pedagógica no ambiente escolar.

Durante os trabalhos de apoio técnico ao Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica tive acesso ao material de estudos (textos/vídeos/salas em ambientes virtuais/biblioteca virtual) sobre o tema “coordenadores pedagógicos” no contexto da gestão democrática. Essa atuação possibilitou constatar que existem inúmeros estudos que tratam da função e do papel e da formação do coordenador pedagógico, um profissional fundamental para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de qualquer escola da rede de ensino.

Evidenciou-se nesse material que a partir da década de 1980, com o processo de democratização da educação brasileira e a materialização das políticas educacionais nacional que deu ênfase no trabalho pedagógico desse profissional como um dos indutores na implantação da gestão democrática nas escolas públicas.

Em 2020, como ex-aluna do Curso de Pedagogia/UFMS e do Curso de Especialização em Gestão Escolar, ingressei no grupo de pesquisa “A Política Educacional de Gestão Democrática e a Formação Continuada de Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Conselheiros no Âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, no qual participo até a presente data e onde realizei atividades de leituras e discussão sobre Gestão Democrática, Conselhos Escolares e Coordenação Pedagógica e prioritariamente em 2022 me dediquei à leitura e estudo sobre a coordenação pedagógica na perspectiva da gestão democrática e é nesse contexto que pretendo aprofundar os estudos para a compreensão do trabalho do coordenador e de sua formação no contexto da gestão democrática.

Ante o exposto, essa pesquisa tem como objetivo analisar o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública em específico a formação continuada do Coordenador Pedagógico oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS nos anos de 2010 e 2013.

Dessa forma pretende-se analisar o processo de implantação/implementação do Curso EaD de Especialização em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em parceria com o Ministério da Educação no período de 2009 a 2015, esse curso foi idealizado e implementado na perspectiva da gestão democrática.

Sendo assim, apresentar-se-á a contextualização histórica e política do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, programa este que fez parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política do governo federal lançado em 2007, durante a vigência do Plano Nacional de Educação (2001/2011), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007/2010).

Esse Programa surgiu da necessidade de construir processos de gestão escolar na perspectiva da gestão democrática estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada na LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases, propondo ações de qualificação dos gestores das escolas da educação básica pública, com o oferecimento de cursos de pós-graduação (lato sensu) ofertados pela rede de universidades federais públicas.

Esse Programa teve como objetivos gerais: Formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos

aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional; contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. (Escola de Gestores da Educação Básica, acesso em 2023)

É importante destacar que as instituições União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e universidades federais foram parceiras do programa.

É nesse contexto que em 2009 o Programa implantou o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, com carga horária de 405 horas, visando a pós-graduação de profissionais da educação que atuavam em equipes de gestão pedagógica das escolas públicas de educação básica. A implantação e a implementação do Curso foram operadas numa estrutura descentralizada, sob responsabilidade de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que integram os estados federados do país, sob a coordenação da SEB/MEC e em colaboração com a Secretária de Educação a Distância (SEED/MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É importante salientar que este curso foi implantado na contramão dos demais cursos de formação que estavam e continuam sendo ofertados pela influência da concepção de formação adotada pela política de educação brasileira com o viés neoliberal.

Essa análise do Programa e do Curso de Formação de Coordenadores Pedagógicos pretende constatar em que medida este foi um curso que na contramão do que é imposto pelas políticas educacionais neoliberais, viabilizou a oferta, participação e consolidação de uma Formação de Coordenadores Pedagógicos na perspectiva da Gestão Democrática contrariando as relações de poder em torno das políticas públicas postas pelos sistemas de ensino de Mato Grosso do Sul, no que se refere a atuação desses profissionais na educação básica na defesa do direito à educação na perspectiva da gestão democrática.

Dessa forma, estabeleceu-se para essa pesquisa o seguinte problema: Os cursos de pós-graduação de formação continuada de Gestores Escolares e de Coordenadores Pedagógicos ofertados pelo Programa Nacional de Gestores da Escola Básica Pública, contribuíram para a formação de profissionais na perspectiva da gestão democrática? Para responder este questionamento estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: Analisar a política de Formação Continuada na perspectiva da gestão democrática para os coordenadores pedagógicos do curso de Coordenação Pedagógica no âmbito do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública. Os objetivos específicos são: Situar a formação continuada do coordenador pedagógico no processo de indução da gestão democrática; Analisar o papel dos

coordenadores pedagógicos e a importância da Formação Continuada proposta pelo Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública como processo participativo na escola; Examinar em que medida o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pelo Programa se constituiu em um espaço de formação para os coordenadores das redes públicas de Mato Grosso do Sul.

A metodologia proposta nesta pesquisa envolveu a revisão bibliográfica da temática das produções sobre o coordenador pedagógico no contexto da Gestão Democrática, no período temporal de 2010 a 2022. Os descritores utilizados na pesquisa foram: Gestão Democrática; Coordenação Pedagógica e Formação Continuada.

Para tanto, fez-se necessário incursionar na literatura da área para selecionar autores com os quais foi possível aprofundar o diálogo no sentido de construir as categorias de análise que serviram de norte para a compreensão do problema enfocado. O critério para escolha dos autores baseou-se na seleção daqueles que enfatizam questões referentes à gestão democrática, a coordenação pedagógica e a formação continuada que são trabalhados no NAGE¹.

Os autores que nos ajudaram a aprofundar as reflexões no campo das políticas públicas no que se refere às políticas educacionais foram: Adrião e Camargo (2002); Aguiar (2000, 2007, 2010 e 2011); Arelaro (2020); Azevedo (2001, 2002 e 2009); Barros (2017); Dourado (2001); Hora (1996); Paro (2001, 2003); Souza (2006); e Vieira (2009); bem como os autores Mézsáros (2002); Harvey (2012); Dardot e Laval (2016) que do ponto de vista da literatura internacional também colaboraram para essa discussão. Na área da formação de coordenadores pedagógicos recorreremos a Gatti (2008); Freitas (2008); Scheibe (2008); Libânio, Oliveira, Toschi (2009); Aguiar (2011); e Placco, Souza e Almeida (2012, 2014) também compuseram o estudo autores identificados pelo estudo do “estado da questão” nas plataformas BTDB, CAPES, RBPAAE e SCIELO.

Sobre o “estado da questão” recorro a Nóbrega Therrien e Therrien (2004), que subsidiará a análise do objeto da pesquisa. Para o levantamento as categorias centrais são: gestão democrática – coordenador pedagógico – formação continuada. As bases de busca foram: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e Sociedade

¹ Grupo de Pesquisa “Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar” (NAGE/UFMS), coordenado pela Professora Dra. Solange Jarcem Fernandes.

Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), examinando teses, dissertações, periódicos e demais materiais da temática do trabalho, priorizando a confiabilidade e qualidade da informação e da diversidade das fontes utilizadas, buscando a intersecção que dará profundidade, riqueza e refinamento às possíveis análises decorrente deste estudo em levantamento, filtrando o quantitativo de resultados pela delimitação temporal de 1988 a 2022. sendo que o período de 1988 a 2009 utilizo-me dos achados de Geglio (2010) que em sua pesquisa procedeu um levantamento preliminar sobre o coordenador pedagógico que colaborou para o aprofundamento da temática e realizo o levantamento de 2010 a 2022.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) tratam os trabalhos científicos, em especial os produzidos na academia com aqueles que “apresentam compreensões diversas do estado da questão”, sendo sua finalidade a de levar o pesquisador a registrar, a partir do levantamento bibliográfico, como se encontra o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance, deste modo, o estado da questão é, para os autores,

[...] a construção do objeto de investigação pretendido pelo pesquisador. [...] a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7-8).

Sintetizando o “estado da questão”, segundo os autores tem por objetivo delimitar e caracterizar o objeto de investigação e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica e tem como procedimento o levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise. As fontes de consultas no “estado da questão” são as teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos, sendo que no seu resultado busca clarear e delimitar a contribuição original do estudo no campo científico.

Nesse sentido, para os autores, o “estado da questão” configura o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, trazendo a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica. Assim, o estudante de pós-graduação precisa alcançar o domínio da literatura e o domínio conceptual, ou seja, como pesquisador neste momento é necessário ter a capacidade de referenciar uma extensiva e relevante literatura, e utilizá-la no desenvolvimento da análise e discussão de ideias, de forma crítica e articulada, além de organizar com coerência ideias, perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar a temática proposta, acrescentando a ela a análise crítica e avaliando as ideias, perspectivas ou teorias encontradas.

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o “estado da questão” inicia-se por uma

investigação, na literatura, de resultados de pesquisas ou estudos acerca do problema investigado, o que envolve necessariamente a “revisão de literatura”. Portanto,

[...] o texto ou a narrativa resultante dessa busca que relata por onde passam e em que ponto se encontram as descobertas científicas constitui, até o momento, o referencial que permite chegar, com mais clareza, à delimitação do objeto de investigação e à posterior elaboração das categorias de análise necessárias para a interpretação dos dados e a fundamentação teórica do estudo (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 11).

Nesta perspectiva, o “estado da questão” evidencia os limites de uma revisão de literatura centrada exclusivamente na apresentação de teorias, conceitos e categorias. Torna-se, portanto, necessária a compreensão do problema e a identificação das contribuições que o pesquisador pode oferecer à análise do objeto de estudo. Desse modo, o “estado da questão” tem como finalidade explicitar a contribuição pretendida pela pesquisa tanto para a temática investigada quanto para o desenvolvimento do estudo como um todo.

Para a análise documental, considerando as questões levantadas nesta pesquisa, recorreu-se às contribuições teóricas e metodológicas de Shiroma, Campos e Garcia (2005); Evangelista (2008); Evangelista e Shiroma (2019); e Shiroma e Zanardini (2020) que destacam a importância de se decifrar os objetivos “anunciados ou velados de determinada política”, para entender como o mesmo se articula ou não. Para tanto, é importante que se destaque a temática, o local, período, proposta, conceito chave, entre outros aspectos que são apresentados nos documentos, cujo processo de análise consideram em sua totalidade analisar o lugar, a forma, o conteúdo e as estratégias e táticas do objeto em questão, evidenciando neles a proposta de reestruturação da política educacional do Estado, praticada no momento de implantação e implementação desse programa. Os documentos serão analisados como um testemunho do contexto no qual ele foi idealizado e da tentativa de resposta ao problema da dissertação, que é analisar a Política de Formação Continuada na perspectiva da gestão democrática para os coordenadores pedagógicos do curso de Coordenação Pedagógica no âmbito do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), entre os inúmeros aspectos que precisamos dirigir a atenção ao analisar um documento de política educacional, algumas questões são importantes, como

as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado. Partimos do suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 81).

Sendo assim, é importante destacarmos que os documentos analisados a seguir partem

de um governo que se caracterizava, em 2009, por um período de significativo crescimento econômico e desenvolvimento social, focalizado em políticas de inclusão social e infraestrutura, bem como dava continuidade às políticas de estabilidade macroeconômica, buscando um maior protagonismo do Brasil no cenário internacional.

Na área educacional, o governo concentrava-se em expandir e fortalecer o sistema educacional em diversos níveis, com foco na educação básica, profissional e superior, como podemos observar ao focar nos diversos programas desenvolvidos, inclusive do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, foco desta pesquisa.

Para tanto, recorrendo a Evangelista e Shiroma (2019, p. 85) que em seus estudos com documentos educacionais analisam documentos buscando decifrar neles os objetivos desta política “[...] para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista”.

Para compreender as políticas de educação postas no período de implantação e implementação do programa, recorro à análise documental do Estado Nacional Brasileiro; do Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica do MEC e dos Documentos; dos Relatórios de implementação do Curso de Especialização de Coordenadores Pedagógicos e de outros documentos disponíveis que tratam do assunto, considerando nessa perspectiva a trajetória do Programa, desde a sua formulação inicial até a implantação e implementação no contexto da prática nas Universidades Federais e especificamente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Assim, a análise documental será realizada com o objetivo de investigar os documentos do Programa, a fim de compreender de que maneira sua existência pode ser considerada uma resposta à necessidade de formação para coordenadores pedagógicos, sob a perspectiva da gestão democrática. Pretende-se, ainda, avaliar o potencial desse Programa como modelo para futuras formações em âmbito nacional, orientadas por uma educação emancipadora e transformadora, fundamentada na defesa do direito de todos a uma educação pública de qualidade. Desse modo, o estudo desses documentos permitirá verificar se a perspectiva da gestão democrática foi contemplada em sua totalidade.

Na pesquisa, buscou-se extrair dos documentos os dados da realidade, assumindo uma posição ativa na produção do conhecimento, localizando, selecionando, lendo, relendo, sistematizando e analisando as evidências constatadas. A intencionalidade da pesquisa é discutir, elucidar e construir compreensões sobre a Política de Formação do “Coordenador Pedagógico” no “Programa Nacional de Gestores da Educação Pública Básica”, no período de

2009 a 2015, considerando, nessa perspectiva, a trajetória do Programa desde a sua formulação inicial até a implantação e implementação no contexto da prática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na perspectiva democrática, em oposição à perspectiva adotada pelos Cursos de Especialização Lato Sensu oferecidos pelo setor privado no período pesquisado.

Desse modo, a dissertação está organizada em três capítulos:

No primeiro capítulo foi realizada a contextualização política, na qual o Programa foi desenvolvido, buscando realizar a articulação do que está estabelecido na Constituição Federal de 1988 referente a Gestão Democrática, conceituando Política Educacional, Estado e Democracia e as interferências do neoliberalismo na educação brasileira, considerando as questões teóricas dos autores selecionados, além de aprofundar a reflexão sobre a Política de Formação Continuada.

No segundo capítulo, buscou-se descrever inicialmente a proposta do Curso de Especialização *lato sensu* em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, explicitando os princípios, os pressupostos, o conteúdo e as estratégias do Curso de Coordenação Pedagógica ofertado e contextualizando este Programa com a Formação Continuada, na perspectiva da gestão democrática. Posteriormente, foi realizado o levantamento bibliográfico do tema Coordenação Pedagógica na perspectiva da gestão democrática visando subsidiar as análises desenvolvidas no terceiro capítulo a partir da discussão teórica apresentadas nesse levantamento sobre o assunto.

E o terceiro capítulo trata do Curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, apresentando a proposta da UFMS com suas especificidades, mediante a análise dos documentos do Programa/SEB/MEC e da UFMS, norteadores para o processo de implantação e implementação do Curso, bem como dos dados e informações que evidenciam os resultados do Curso.

CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo, pretendo apresentar, inicialmente, algumas questões teóricas e conceituais e a possível inter-relação entre Política, Estado e Democracia. Posteriormente, serão abordadas as políticas educacionais no Estado brasileiro, com destaque para as políticas educacionais estabelecidas para a educação básica a partir da Constituição Federal de 1988, bem como as diretrizes para a formulação de políticas de formação dos educadores da educação básica, especificamente aqueles referentes à formação dos coordenadores pedagógicos na escola pública, objeto de estudo desta pesquisa.

1.1 A gênese das políticas públicas no Brasil

No contexto das atuais mudanças que ocorrem no meio educacional brasileiro, é inevitável pensar e repensar a formação continuada de educadores e gestores educacionais, em especial a Política de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos, objeto deste estudo. A Formação Continuada de educadores, gestores e coordenadores pedagógicos precisa ser caracterizada como um direito dos profissionais da educação em se qualificar e se aperfeiçoarem, de forma contínua sendo que este aperfeiçoamento deveria ser inserido enquanto política educacional pelos governos federal, estadual e municipal. De acordo com Freitas (2008, p.16), em relação à formação de educadores, “[...] não houve alteração na política de formação implementada [...], permanecendo, ainda, as dívidas históricas do poder público com a formação dos professores.” Essas políticas educacionais, para a autora, reforçam uma concepção tecnicista, que impacta no processo de trabalho dos educadores.

Deste modo para pensarmos sobre as Políticas Públicas no Brasil recorre-se a Santos (2012), que defende que é necessário compreender a origem da sociedade brasileira e como se desenvolveu o capitalismo nesta sociedade. Essa origem tem sua gênese na condição de Colônia de Portugal (1500-1822), devido à “expansão marítima” vivenciada pela Europa em busca do enfrentamento de uma crise econômica. Após o período do Brasil Colônia, seguiu-se para o período monárquico (1822-1889), que pode ser subdividido em um primeiro momento, de 1822 a 1850, correspondente à instituição da monarquia, e um segundo momento, de 1850 até a Proclamação da República, em 1889, marcado pela consolidação do regime monárquico. A partir de então, teve início a denominada República Velha (1889-1930).

Na Constituição de 1891, apresentou-se uma nova estrutura de divisão dos poderes,

liderada pelo presidencialismo e, como consequência, houve a separação do Estado e da Igreja, assim constituindo um Estado laico. É neste período da República Velha que Santos (2012, p. 69) afirma que

[...] a República traria ainda alguns distúrbios de ordem financeira (provocados pela especulação e a superprodução do café). [...]. Do ponto de vista econômico, é um período importante para consolidação do capitalismo no Brasil, pois sucede a abolição do trabalho escravo, instituindo, efetivamente, o trabalho assalariado como regime de trabalho no país.

Nesse sentido, a autora coloca que a partir da introdução do trabalho assalariado no Brasil, inicia-se a constituição do capitalismo por meio da economia exportadora capitalista, a industrialização restringida e, por fim, a industrialização pesada. Conforme Santos (2012, *apud* Draibe, 1985, p.11):

[...] é no Primeiro Governo Vargas (1930-1945) que tem início o processo de substituição de importações de produtos manufaturados pelos da indústria nacional, o que correspondeu a segunda fase do capitalismo brasileiro, e da industrialização restringida que teve início em meados de 1933 até 1955.

No período republicano democrático (1945-1964), no qual a posse de Dutra se dá por meio de voto direto em 1945, tomando posse em 1946, que se completou a consolidação do capitalismo no Brasil e este atingiu sua terceira fase, que é a da industrialização pesada, nos anos de 1956 e 1961. Nesse momento, houve simultaneamente um processo de constituição das estruturas sociais e políticas da dominação e do poder burguês, entretanto foram inexpressivas as medidas de política social neste período (Santos, 2012, *apud* Draibe, 1985).

Apesar disso, foi um momento considerado um marco histórico (Scheide, 2008) na compreensão da formação do professor no país, tida como estratégia para a construção do projeto nacional em desenvolvimento, visto que, neste momento, havia sob a identidade do professor o potencial de produção de determinados valores importantes para estabelecer ou reformular os objetivos econômicos, sociais e culturais para efetivação do projeto educativo da nação, com influência da política vigente naquele momento.

Referente ao período (1964-1985) período da Ditadura Militar (Humberto Castelo Branco (1964/1967); Costa e Silva (1967 /1969); Emilio Medici (1969/1974); Ernesto Geisel (1974/1979) e João Batista Figueiredo (1979/1985) a autora registra que ocorre um crescimento da burocracia estatal, acompanhado por certa “atrofia” das instituições políticas, principalmente as de representação, além do aumento das desigualdades regionais (Santos, p. 87, 2012). Nesse período da história, pode-se dizer que quem exercia autoridade não eram os políticos profissionais nem o Congresso; a instância decisória importante, ou seja, quem exercia o poder, era a alta cúpula militar, bem como os órgãos de informação e repressão e a burocracia técnica

do Estado.

Mediante ao exposto, segundo a autora (Santos, 2012), constata-se que nas fases do capitalismo no Brasil a “questão social”², é entendida como a exploração do trabalho pelo capital, sendo as lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores organizados, e em face desta premissa central está a produção e reprodução do capitalismo. Deste modo, faz-se necessário pensar a “questão social” nas políticas públicas, de forma a amenizar as crises provocadas pelo capitalismo generalizado e em expansão.

Sobre a questão social, Santos (2012) ainda afirma que é algo que sobrepõe a desigualdade e a pobreza, esta última existente antes do capitalismo, a mesma determinada socialmente pela divisão entre classes, e especialmente pelo baixo desenvolvimento das forças produtivas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas na área educacional devem levar em consideração não apenas a formação inicial e continuada, mas também a valorização do profissional. Mata (2021), ao citar Taffarel e Rodrigues (2010), reconhece que

[...] esse debate como uma demanda histórica e imediata [...], quando reconhece também, a necessidade de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de articular formação inicial e continuada, com as condições de trabalho, com o piso salarial e a carreira, como condições básicas de trabalho para os profissionais da educação, bem como, articulada com a luta mais geral dos rumos da política educacional no Brasil (Mata, 2021, p. 3).

Deste modo, a “questão social” no Brasil é determinada pelo papel do Estado, da educação e da sociedade, considerando também o movimento histórico, no que se refere à luta dos movimentos dos educadores que pairam nas conquistas desta área.

1.2 As políticas públicas e algumas questões teóricas e conceituais

Considerando que a política na sociedade brasileira foi se consolidando através dos tempos, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, para compreender a “política pública” no Brasil e sua relação com o Estado, a Sociedade, a Democracia, as Políticas Educacionais e, especificamente, com a Política de Formação Continuada objeto deste estudo, faz-se necessário a compreensão teórica e conceitual desses termos, que remonta não apenas de anos, mas

² Santos (2012) explica que: “Nos textos de alguns dos mais significativos autores do Serviço Social brasileiro, frequentemente, a expressão encontra-se entre aspas, denotando um certo cuidado na sua adoção, que se explica não somente pela origem conservadora da expressão, conforme alertam Iamamoto (2001) e Netto (2001). As aspas também foram adotadas como “solução” para o fato da “questão social” não poder ser alçada ao estatuto de uma categoria, no sentido marxiano, como “forma de ser, determinação da existência”. Assim sendo entendida pela autora como um conceito.

atravessa as fronteiras, para tanto recorro a Souza (2002), a Araújo e Rodrigues (2007) e a Vieira (2009), que tratam do assunto.

A Política Pública é compreendida no contexto internacional como uma “área de conhecimento e disciplina acadêmica” (Souza, 2002, p.2), nascida nos EUA, rompendo com a tradição europeia que concentrava seus estudos e pesquisas na análise sobre Estado e suas instituições na produção dos governos. Desse modo, houve desdobramentos das políticas públicas na Europa e nos EUA, sendo que os teóricos na Europa se baseiam em teorias explicativas do Estado, constituindo o governo como produtor dessas políticas, e nos EUA, surge na academia, sem estabelecer relações com bases teóricas sobre o papel do Estado e sim enfatizando a ação dos governos. Para a autora, os cientistas sociais norte-americanos, Harold Laswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton são considerados como fundadores dos estudos referentes às políticas públicas como área científica. Sendo eles os responsáveis por colaborar com os principais modelos analíticos, bem como com os conceitos sobre políticas públicas, os quais serão explicitados posteriormente.

Mead (1995 *apud*, Souza,2002, p. 4) Linn (1980); Peters (1986); e Dye (1984) definem as Políticas Públicas “[...] como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas” (Mead, 1995), “[...]um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (Linn, 1980), uma “[...]soma de atividades dos governos que haja diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos” (Peters, 1986) e como “o governo escolhe fazer ou não fazer” (Dye, 1984).

Fundamentada nesses autores, Souza (2002, p. 05), propõe o seguinte conceito de Política Pública como um “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente), ou seja, para a autora, as políticas públicas são o processo no qual os governos manifestam seus objetivos em programas e ações para produzir resultados ou mudanças na sociedade. Confirmando esse entendimento, Santos (2015, p.1) afirma que “[...] as políticas públicas podem ser representadas pelas leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado.”

Consequentemente, as políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, pois sintetizam as teorias construídas nos campos da sociologia, da ciência política e da economia. Por isso, a política pública explica também as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Dessa forma, o papel das Sociedades e Estados no processo de definição de políticas

públicas se aproximam mais da perspectiva teórica na qual defende-se que existe uma “autonomia relativa ao Estado” (Evans; Rueschmeyer; Skocpol, 1985, *apud* Souza, 2002 p. 6), que tem um espaço de atuação suscetível a influências externas e internas.

Retomando os modelos analíticos, Araújo e Rodrigues (2007) apresentam contribuições quando ampliam as informações sobre esses modelos de políticas públicas. Destacam-se essas contribuições para o estudo de políticas públicas conforme abaixo:

Laswell (1948) ‘introduz pela primeira vez a expressão *policy analysis* (análise de políticas públicas), afirmando a análise do processo político como objeto de estudo alternativo aos objetos tradicionais da ciência política, isto é, alternativo ao estudo das constituições, legislaturas, grupos de interesse, elites e questões clássicas do poder’. (Araújo; Rodrigues, 2007, p.13).

Simon (1957) contribui com ‘seus estudos centrados na análise dos processos de decisão nas organizações, desenvolve e amplia o conceito de “racionalidade limitada dos decisores políticos’. (Araújo; Rodrigues, 2007, p.14).

Lindblom (1948) ‘As políticas não são construídas de uma só vez; são construídas e reconstruídas interminavelmente. A construção de políticas é um processo de aproximações sucessivas aos objetivos pretendidos, no qual os próprios objetivos vão sendo reconsiderados e alterados’. (Lindblom, 1959, *apud* Araújo; Rodrigues, 2007, p. 15).

Easton (1957) ‘Conceptualiza a relação entre o processo político, as políticas públicas e o respectivo contexto social, econômico e político. As políticas públicas são, no seu modelo, um output do sistema político, revelador da emergência, da natureza e da atividade do estado”, ou seja, entende “processo político como um sistema em que cada componente não pode ser analisado isoladamente: a ação de cada um dos intervenientes no processo político só pode ser adequadamente percebida quando inserida no todo’. (Araújo; Rodrigues, 2007, p. 15).

Ressalta-se que, para as autoras (Araújo; Rodrigues, 2007), as abordagens de Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton sobre as políticas apresentam algumas diferenças, porém possuem características em comum, que contribuem para o campo das políticas públicas. Essas características são orientadas para os problemas públicos e suas soluções, são multidisciplinares tanto na teoria como na prática e são orientadas por valores no qual a dignidade humana ocupa o centro da análise das políticas públicas (Araújo; Rodrigues, 2007, p. 16).

Em relação às políticas sociais, Vieira (2009, p.13) apresenta que o seu entendimento sobre as políticas sociais, como aquelas que são ligadas ao funcionamento do mercado, a disposição de compensar as falhas do mercado às ações e a projetos de governo, a problemas sociais, bem como à reprodução de suas relações, à transformação do trabalhador não assalariado em assalariado, e ao abrandamento dos conflitos de classe, que “[...] sem justiça e sem direitos, a política social não passa de ação técnica, de medida burocrática, de mobilização controlada ou de controle da política, quando consegue traduzir-se nisto.” (Vieira, 2009, p. 59)

Ainda sobre o assunto, o autor (Vieira, 2009) ressalta que nesse contexto as sociedades dos dias atuais podem ser entendidas como sociedades de massa, assim o Estado de Direito impõe a condição de que a lei se origine de um órgão popular representativo, que expressa a vontade geral, além de impor que a lei comum se relacione e se subordine a uma Constituição. Na ausência desse processo, sem dar à sociedade o direito de participação, o autor afirma que essa a “sociedade de bem-estar” transforma os homens em “consumidores obedientes e bem-humorados”.

Deste modo, cabe-nos compreender a relação existente entre Estado e sociedade nas políticas públicas, especificamente na área educacional, para ampliar nossa capacidade de análise da realidade das políticas educacionais brasileiras e seus desdobramentos nos estados e municípios do país.

Entretanto, é importante destacar que, para Scheibe (2008, p. 41), a “busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se problema nacional e governamental”. Nesse sentido, a Política de Formação Continuada está relacionada à formação de profissionais da educação básica e à regulação social, na qual a escola se torna um espaço importante para o embate entre concepções diversas de mundo e educação (Scheibe, 2008, p. 42). Portanto, nesse contexto, a escola é uma instância social que possibilita a “organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade” (Weber, 2003, *apud* Scheibe, 2008, p. 42).

Dessa forma, a Formação Continuada faz parte das ações que envolvem o plano de um governo para esta área específica, é importante compreendermos as políticas públicas na área da educação e seus possíveis desdobramentos nos diversos contextos educacionais.

1.3 Estado e sociedade: algumas contribuições teóricas e conceituais

Inicialmente, para compreender o que se entende por Estado transcrevo a definição presente no dicionário Michaelis (2019): Estado é “[...] a nação politicamente organizada por leis próprias”, ou seja, um “[...] conjunto das estruturas institucionais que asseguram a ordem e o controle de uma nação”. A partir desse entendimento, recorro a Portelli (1977), Mészáros (1996, 2008) e Pereira (2011) para fundamentar esse item.

Para Pereira (2011), o conceito de Estado é amplo e complexo e em sua concepção Estado e Sociedade apresentam conceitos diferentes. Estado, para a autora, é “[...] desnudar uma arena tensa e contraditória, na qual interesses e objetivos diversos se confrontam

permanentemente” (Pereira, 2011, p. 148). Já o conceito de Sociedade, para a autora, “[...] parte do princípio de que a sociedade é muito mais do que a soma de indivíduos e que qualquer atividade humana, mesmo individual, é social” (Pereira, 2011, p. 149) e, dessa forma, para compreender o significado de sociedade e sua relação com o Estado, é necessário entender o conceito de “*sociedade civil*”.

Para ampliar o entendimento, Portelli (1977, p. 19) conceitua o termo “*sociedade civil*” fundamentado em Gramsci (1891 – 1937), que trata do conceito de sociedade civil como “[...] a hegemonia social e política de um grupo social sobre o conjunto da sociedade com conteúdo ético do Estado”. Em outras palavras para Portelli (1977), Gramsci conceitua *sociedade civil* como “[...] o conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade” (Gramsci, 1947, *apud* Portelli, 1977, p.19).

Ainda sobre a “sociedade civil”, o autor destaca que Gramsci introduz três aspectos relacionados à categoria ideologia: a ideologia da classe dirigente, que abrange todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, levando em consideração a economia, o direito etc.; a concepção de mundo, que difundida em todas as camadas sociais vincula-se a classe dirigente e se adapta aos demais todos os grupos, incidindo diferentes “graus qualitativos, como a filosofia, a religião, o senso comum e o folclore; e a direção ideológica da sociedade, que articula-se em 3 níveis, “[...] a ideologia propriamente dita, a estrutura ideológica e o material ideológico” (Portelli, 1977, p. 21).

Sobre a sociedade civil, Mészáros (2008) expõe sobre a necessidade de pensar a sociedade, tendo como parâmetro o ser humano acima do capital, visto que é nesse mundo do capitalismo global e da

[...] ideologia dominante do sistema social que, trata que a relação entre riqueza e pobreza da “sociedade da abundância” é de fato uma “ilha”, devido “ao poder dos interesses materiais dominantes no mundo das tomadas de decisão jurídicas e políticas, entretanto a base social das desigualdades crônicas permanece intocada (Mészáros, 1996, p. 113).

Nessa perspectiva, Mészáros (1996, p. 23) afirma que

[...] quando as sociedades em questão são elas próprias internamente divididas, as ideologias mais importantes devem definir suas respectivas posições, de um lado, como “totalizadoras” em suas explicações e, de outro, como *alternativas* estratégicas umas às outras. Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, se confrontam abertamente, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente.

Nesse sentido, a educação se torna um campo estratégico para embates que contribuem

nas relações da sociedade. Para o autor a “[...] educação não é um negócio, é criação”, ou seja, a “[...] educação não deve qualificar para o trabalho, mas para a vida” (Mészáros, 2008, p.9) e as soluções “[...] não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*” (Mészáros, 2008, p.45), envolvendo a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. Nesse sentido, o conhecimento é o “elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana” (Mészáros, 1996, p.47), reivindicando uma educação plena para toda a vida, isso “[...] não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” e a abordagem educacional teria de “adotar a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (Mészáros, 2008, p. 57).

Deste modo, uma educação transformadora não se limita a um número de anos de vida de estudo de um indivíduo, deve ser uma educação “para além do capital”, fazendo-se necessário que a “[...] autoeducação de iguais e a autogestão da ordem social reprodutiva” não se separem uma da outra. (Mészáros, 2008, p.74).

Portanto, ao pensar em educação transformadora, é inevitável pensar na educação continuada, que para Mészáros seria

[...] como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. Ela é parte integral desta última, como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (Mészáros, 2008, p. 75).

Ao pensar em um Estado e em uma sociedade na qual as ideologias convergem, é inevitável pensar em uma educação transformadora, que forme o cidadão “para a vida”, uma educação que tenha sentido e assegure uma transformação plena e sustentável. É nessa perspectiva que a formação continuada oferece diferentes oportunidades para os educadores, pois garante a esses profissionais a ampliação dos seus conhecimentos e as possibilidades de crescimento e transformação para todos os envolvidos.

1.3.1 Estado e sua relação com as políticas sociais

Para a discussão sobre Estado e sua relação com as Políticas Sociais, recorro aos autores Fiori (1997), Vieira (2009), Montanõ (2010), Araújo, (2011), Behring e Boshetti (2011), Santos (2012), Harvey (2014), Castel (2015) e Dardot e Laval (2016).

Castel (2015), ao analisar o Estado Social com base no desenvolvido da França, no fim

do século XIX, no qual este precisou encarar muitos obstáculos, interpreta a “[...] questão social a partir do enfraquecimento da condição salarial” (Castel, 2015, p. 495), ou seja, a necessidade de

[...] ampliar a assistência para assumir o conjunto dos miseráveis privados de recursos, ou impor a obrigação de seguro a todos aqueles cujos recursos são tais, que o risco de em caso de acidente, doença ou durante a velhice, de não poder suprir por si mesmos as suas necessidades (Castel, 2015, p. 371).

O autor tenta evidenciar que a “construção de uma nova ordem de proteções, inscrevendo os indivíduos em coletivos abstratos, cortados das antigas relações de tutela e dos pertencimentos comunitários diretos”, pôde assegurar “[...] a passagem da sociedade industrial para a sociedade salarial” (Castel, 2015, p. 604). Deste modo, afirma que o direito social se particulariza, se individualiza e o “Estado deveria ajustar o melhor possível suas intervenções, acompanhando as nervuras do processo de individualização” (Castel, 2015, p. 610). O Estado, nesse contexto, torna-se seu principal suporte e proteção, sendo essa relação que une um indivíduo a um coletivo abstrato, ressaltando também que a questão social sempre esteve na linha de discussão em relação às políticas sociais.

Para Behring e Boschetti (2011, p.96), é comum encontrar na literatura o termo *Welfare State*, ao tratar da implementação de políticas sociais que se orientam pelo Keynesianismo - fordismo³. No Brasil, um termo comum para tratar a ação social é o Estado de Bem-Estar ou Estado-Providência, sendo este Estado uma criação dos governos democráticos, cujo desenvolvimento está relacionado ao desenvolvimento da democracia, sendo uma resposta, portanto, para as classes menos favorecidas.

Deste modo, pode-se analisar as políticas sociais como um procedimento decorrente de relações complexas e contraditórias que se constituem entre Estado e sociedade civil, na esfera dos conflitos e lutas de classes, que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusando a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções e implicações. (Behring; Boschetti, 2011, p. 36).

Assim, para as autoras, as políticas sociais e os padrões de proteção social são desdobramentos e respostas de formas de enfrentamento às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho (Behring; Boschetti, 2011, p. 51).

³ Para Behring e Boschetti (2011, p.83), “o liberalismo heterodoxo de Keynes e seus seguidores é a expressão intelectual sistemática das propostas de saída da profunda crise cujo ápice foram os anos de 1929-1932, o que se combinou às mudanças intensas no mundo da produção, por meio do fordismo que também se generaliza no pós-guerra, com novos produtos e processos de produção, e também por meio da indústria bélica, no contexto da Guerra Fria. Essa é a base material que vai propiciar a expansão dos direitos sociais.”

Ainda sobre o assunto, as autoras abordam que a força de trabalho foi tratada como mercadoria, a partir de um duplo caráter: o de produtora de valor de uso e o de valor de troca. Entretanto, as legislações sociais surgem das lutas por regulamentações sociais e do trabalho pelo Estado. Dessa forma, a “questão social” e a “política social” passam a existir por meio de padrões de proteção social como enfrentamento da questão social no capitalismo, cujo fundamento está nas relações de exploração do capital sobre o trabalho. Assim, o liberalismo e a negação da política social — cujo princípio é o trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado — correspondem ao regulador das relações sociais, sob a condição de uma suposta ausência de intervenção estatal.

Nessa perspectiva, a mobilização e a organização da classe trabalhadora, para a política social tem em sua origem a generalização dos direitos políticos, o que contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, “tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX”. (Behring; Boschetti, 2011, p. 64).

Com a grande crise do capital, em meados da segunda metade do século XIX e início do século XX, alguns processos político-econômicos se destacaram. O primeiro foi o crescimento do movimento operário e o segundo foi a concentração e monopolização do capital. Neste período, as políticas sociais se generalizam, impondo medidas anticíclicas do período, além do “[...] resultado de um pacto social estabelecido nos anos subsequentes com segmentos do movimento operário, sem o qual não podem ser compreendidas” (Behring; Boschetti, 2011, p.71).

Assim, ao analisar o Estado de Bem-Estar Social no Brasil, as autoras, afirmam que o movimento de 1930, foi “[...] um momento de inflexão no longo processo de constituição de relações sociais tipicamente capitalista” (Behring; Boschetti, 2011, p.105). Desse modo, o início da política social brasileira teve seu desfecho com a Constituição de 1937, com a Consolidação das Leis Trabalhistas em 1943.

Nesse sentido, as autoras constataam que o movimento operário e popular foi “[...] um ingrediente político decisivo da história recente do país, que ultrapassou o controle das elites” (Behring; Boschetti, 2011, p.141), interferindo na agenda política ao longo dos anos 1980. Assim, a reforma democrática anunciada na Constituição de 1988 poderia implicar um processo de radicalização e de ultrapassagem do Estado burguês, já que ela pode superar a si mesma, considerando-se a cultura visceralmente antidemocrática e conservadora da burguesia brasileira. Outro aspecto na “reforma” do Estado foi o Programa de Publicização,

[...] que se expressou na criação das agências executivas e das organizações sociais,

bem como na regulamentação do terceiro setor para execução de políticas públicas. Esta última estabeleceu um Termo de Parceria com ONGs e Instituições Filantrópicas para a implementação das políticas (Behring; Boschetti, 2011, p. 154).

A “reforma” teve um impacto de pouco valor, pois houve uma forte tendência de desresponsabilização pela política social, acompanhada do desprezo pela seguridade social. Assim, a consolidação da democracia no Brasil passa por uma insistente vontade política para a construção de uma esfera pública nacional, soberana, consistente e visível (Behring; Boschetti, 2011).

Sobre as políticas sociais do Estado de Bem-Estar Social o autor Vieira (2009) considera estas como uma

[...] relação entre o singular, o particular e o universal (isto é, entre singularidade, particularidade e generalidade), e sem essa relação não pode encontrar meios de ultrapassar, no caso com a relação aos direitos, os limites do singular, de um lado, e do universal, de outro (Vieira, 2009, p.60).

É nesse sentido que o Estado de Direito tem como princípios norteadores o “[...] império da lei, a divisão de poderes e liberdades fundamentais” (Vieira, 2009, p. 130), ou seja, estabelece que a lei precisa se originar de um órgão popular representativo, que manifeste a vontade geral, sendo essa lei subordinada a uma Constituição. Assim, um Estado de Direito tem a separação de poderes, com a distribuição de suas funções e competências definidas. Dessa forma, o Legislativo cria as leis para que o Executivo e o Judiciário as apliquem.

Ainda sobre o assunto, Vieira (2009, p. 153) pondera que o Estado pretende a “[...] uniformidade das vontades humanas e a confirmação incontestável da sua força institucional” que são as políticas sociais, dessa forma reafirmando o papel regulador do Estado, ou seja, o Estado “[...] sem justiça e sem direitos, a política social não passa de ação técnica, de medida burocrática, de mobilização controlada ou de controle da política, quando consegue traduzir-se nisto”. (Vieira, 2009, p. 59).

Nessa perspectiva, Fiori (1997, p. 131) afirma que, no Estado de Bem-Estar Social, as políticas públicas correspondem à “[...] forma moderna mais avançada de exercício público de proteção social” e vêm sendo manipuladas de forma a priorizar as instituições privadas para beneficiar os menos favorecidos. O autor sintetiza que, nas

[...] relações entre Estado, mercado e política [...] do welfare state [...] não existe nem uma progressão linear, nem uma convergência inevitável entre os seus vários tipos nacionais, ou mesmo entre os seus vários padrões de construção e organização do Estado de Bem-Estar Social. (Fiori, 2015, p.139).

O autor conclui que o “[...] processo de reforma dos sistemas de proteção social ainda está em curso” (Fiori, 2015, p. 146) e que seus impactos sobre sistemas e sociedades menos

desenvolvidas será enorme.

Ampliando as discussões sobre o assunto, Harvey⁴ (2014) trata que as divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações tecnológicas, dos modos de vida e do pensamento, bem como das atividades reprodutivas, considerando que o Estado Neoliberal⁵ favorece “fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio” (Harvey, 2014, p. 75), de forma a diminuir a “pobreza”. Nessa perspectiva, no Estado Neoliberal as intervenções políticas favorecem interesses comerciais específicos, definindo regras do comércio mundial.

Os autores Dardot e Laval⁶ (2016) entendem que o neoliberalismo,

[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Assim para os autores o neoliberalismo é “[...] um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo”, portanto para refletir essa questão por meio da política refuta “análises simplistas em termos de “retirada do Estado” diante do mercado, já que a oposição entre o mercado e o Estado aparece como um dos principais obstáculos à caracterização exata do neoliberalismo. (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Araújo (2011) ao tratar sobre a relação de Estado e das políticas públicas no Brasil afirma que esse se torna um desafio, pois não passamos de fato pelo liberalismo e intervencionismo como outros países, todavia com as alterações do capitalismo mundial, no início do século XXI, tivemos a necessidade de diminuir ainda mais um Estado já diminuto. O “[...] direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social”, pois segundo ela a escolarização é niveladora das desigualdades e, o Estado precisa ter um papel ativo e responsável na formulação de políticas públicas para a efetivação deste direito (Araújo, 2011, p. 281).

Dessa forma, a educação como direito de todos deve ter a obrigatoriedade do Estado de

⁴ David Harvey é um teórico britânico da Geografia, formado na Universidade de Cambridge.

⁵ “A teoria neoliberal da mudança tecnológica se sustenta nos poderes coercivos da competição para levar à busca de novos produtos, de novos métodos de produção e de novas formas organizacionais”. (Harvey, 2014, p. 79) Para o autor “Intervenções especiais do Estado favorecem interesses comerciais específicos (por exemplo, negociações de armas), assim como créditos são arbitrariamente oferecidos por um Estado a outro para obter acesso e influência políticos em regiões geopoliticamente sensíveis” (Harvey, 2014, p. 81)

⁶ Pierre Dardot e Christian Laval são ambos franceses. São professores na Universidade Paris-Ouest Nanterre-La Défense.

prestar este direito. Esse grande marco para educação está disposto na Constituição de 1988, a qual estabelece como um dos princípios norteadores deste direito a gestão democrática. Conseqüentemente, com a Constituição de 1988, na década de 1990, o Brasil passou por um processo de expansão das oportunidades de escolarização, na qual mecanismos internos de exclusão por parte das escolas foram amenizados, todavia ainda necessita serem superados, pois de acordo com Araújo (2011, p. 290), “novas ‘estratégias’ de exclusão foram criadas pela dinâmica interna da escola”, com alunos que passam por todo ciclo escolar sem se apropriarem do mínimo necessário para a inserção social.

Nesse sentido, Montañó (2010) considera que, no Brasil, o problema não é a existência de um Estado que preza a questão social, mas sim, a omissão deste Estado que não é presente de maneira forte, pois prioriza as privatizações internas, sendo este o problema central, no país, ou seja, o Estado de Bem-Estar Social aparece no Brasil como uma engrenagem fundamental do desmedido e inominado aparelho de Estado. Esse Estado, que propõe “[...] a responsabilidade de intervenção na ‘questão social’ e de transferi-los para esfera do ‘terceiro setor’ [...] é por esse motivo fundamentalmente *político-ideológico*.” (Montañó, 2010, p. 241).

Neste diálogo com os autores, é possível entender que o Estado de Bem-Estar Social evidencia a importância e a responsabilidade do Estado na definição de políticas sociais independente do sistema econômico definido no país. O Estado de Bem-Estar Social, basicamente é o Estado em ação, ou seja, um Estado que busca a equidade social.

Nesse sentido, ao pensar no Estado como um ente que busca a equidade social, podemos refletir sobre este e as políticas públicas educacionais existentes nele, pois à educação é dada a incumbência imprescindível, porém não suficiente, de formar o cidadão para a vida e para o trabalho. Nessa perspectiva, ao se pensar em um Estado de Bem-Estar Social, podemos refletir na Formação Continuada da Educação, pois ao tratar da necessidade de termos políticas públicas pensadas de forma coletiva voltadas a atender a formação continuada e a valorização destes profissionais da educação, tudo isso se mostra indissociável.

1.3.2 Democracia

Para compreender a inter-relação da Democracia com a Política e Estado é necessário abranger o significado do termo Democracia. Para tanto, recorro a Platão (7 a.C.), Bobbio (1909;1986), Paro (2000), Wood (2003), Mondaine (2013), Drabach e Souza (2014); Souza (2015) e Mata (2021).

Deste modo, para a compreensão do termo “democracia” recorro inicialmente ao

dicionário *on-line* de Português (Michaelis, 2019) que define o significado da palavra democracia, como: “Governo em que o poder é exercido pelo povo” e define que sua origem vem do grego “*demokratia*”, tendo “*demo*” o significado de povo e “*kratia*” o sentido de poder e força.

Para compreender um pouco mais sobre a origem do termo “democracia”, recorro a Platão (7 a.C.), que discorre, ao descrever o julgamento de Sócrates, que a democracia ateniense garantia aos cidadãos o exercício da função legislativa, esses seriam os integrantes da *Ekklesia*⁷, na qual podiam e deviam participar da elaboração das leis que regiam a vida e os destinos da cidade. Esse regime democrático atribuía aos cidadãos não apenas elaborar as leis, mas também responsabiliza, aos cidadãos,

[...] a obrigação de defender, como juízes, as leis que eles mesmos votavam, pois, na condição de membros das cortes populares, assumiam o compromisso—através do juramento heliástico⁸—de fazer acatar aquelas leis e de decidir, de acordo com elas, o que seria justo e o que seria injusto, o que seria bom ou mau para a cidade-Estado e seu povo” (Platão, 7 a.C., p. VII).

Nesse sentido, Wood (2003) faz a seguinte colocação: “Se a cidadania é o conceito constitutivo da democracia antiga, o princípio fundamental da outra variedade é, talvez, o senhorio”. Assim, a característica da democracia ateniense quebrou a barreira entre Estado e os camponeses, que se tornaram cidadãos, sendo que os cidadãos atenienses adquiriram sua condição cívica em virtude de sua participação no “*demo*”, este sendo estabelecido por Clístenes, que criou uma identidade cívica que apartava as diferenças de nascimento. As reformas de Clístenes enraizaram uma “identidade democrática”, ou seja, incorporaram a aldeia ao Estado e o camponês à comunidade cívica (Wood, 2011, p. 181-182).

Para a autora, é possível notar que a democracia está fortemente atrelada à questão de cidadania. Essa relação entre a democracia e cidadania sofre com mudanças de tempos em tempos, pois o capitalismo, que é inerente aos tempos modernos transformou as relações de poder, fazendo com que essas relações possibilitem mudanças nas questões políticas, econômicas e sociais. Nessa perspectiva, nas democracias modernas, a comunidade cívica une os extremos da desigualdade social e de interesses conflitantes, o “bem comum”. Assim como o capitalismo se transforma, a democracia também padece com transformações, mediante o tipo de governo de cada país e seus representantes, como observamos quando ocorre alteração de poder entre os democratas e os republicanos nos EUA.

⁷ Assembleia popular.

⁸ Tribunal dos heliastas, constituído por cidadãos provenientes das dez tribos que compunham a população de Atenas e escolhidos por meio de tiragem de sorte.

Bobbio (1986) explicita que a participação do povo na determinação dos objetivos políticos foi obtida com a participação dos cidadãos, sendo que sua participação no exercício do poder deve estar amparada, bem como a pretensão das autoridades públicas à contribuição patrimonial do cidadão.

O autor acrescenta que, na teoria contemporânea da Democracia, convergem três grandes tradições do pensamento político, são eles: a teoria clássica, conhecida como teoria aristotélica, na qual a Democracia é entendida como “Governo do povo, de todos os cidadãos”; a teoria medieval, que tem origem em Roma, na qual “o poder supremo deriva do povo e se torna representativo”; e a teoria moderna, conhecida também como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno, na qual as formas históricas de governo são a monarquia e a república. Ainda, para o autor o termo "democracia" foi sempre empregado para designar uma das formas de governo, ou melhor, um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político. Especificamente, designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo. (Bobbio, 1986, p 135). Nesse sentido, o autor afirma que

[...] na história do pensamento político, o posto em que se coloca a discussão a respeito da opinião, das características, das virtudes e dos defeitos da democracia é a teoria e a tipologia das formas de governo. Portanto, qualquer discurso sobre a democracia não pode prescindir de determinar as relações entre a democracia e as outras formas de governo, pois somente assim é possível individualizar o seu caráter específico. Em outras palavras, desde que o conceito de democracia pertence a um sistema de conceitos, que constitui a teoria das formas de governo, ele não pode ser compreendido em sua natureza específica senão em relação aos demais conceitos do sistema, dos quais delimita a extensão e é por eles delimitado. Considerar o conceito de democracia como parte de um sistema mais amplo de conceitos permite dividir o tratamento seguindo os diversos usos a que a teoria das formas de governo foi destinada, ao longo do tempo e segundo os diversos autores (Bobbio, 1986, p 135).

O autor considera a democracia “como um elemento do sistema conceitual” e analisa a mesma em diversas realizações históricas como “[...] em particular às distinções entre democracia dos antigos e democracia a dos modernos (§5) entre democracia representativa e direta (§6), entre democracia política e social (§7), entre democracia formal e substancial (§8).” (Bobbio, 1986, p. 136). Além dessas diversas formas de democracia, o autor acrescenta a ditadura dos antigos que se contrapõe à ditadura moderna e a ditadura revolucionária.

Mondaine (2013, p. 18-19), amparado em Bobbio (1992), afirma que hoje o método democrático é necessário para garantir os direitos fundamentais da pessoa, assim ao abordar a questão democrática, o autor coloca que Bobbio parte da premissa de que o permanente estado de transformação é o que marca a democracia, que é dinâmica.

Para Souza (2015), amparado em Borón (2001), democracia

[...] remete a um modelo ascendente de organização do poder social. [...] O mercado, ao contrário, obedece a uma lógica descendente: são os grupos beneficiados por seu

funcionamento [...] que têm a capacidade de ‘construí-lo’, organizá-lo e modificá-lo à sua imagem e semelhança. (Borón, 2002, *apud* Souza, 2015, p.1).

No entendimento do autor, ainda existem conflitos com a “concepção de democracia ou como a forma que as pessoas a enxergam e a entendem” (Souza, 2015, p.2), colocando em questão a gestão democrática nas escolas públicas.

Para ampliar a discussão sobre a democracia na educação, tratando como democracia em um sentido universal, recorro a Paro (2000), que entende que a dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia, e esta deveria ser

[...] mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (Paro, 1999, *apud* Paro, 2000, p.2).

Deste modo, refletindo ainda sobre a educação, o autor trata a questão da qualidade da educação como imprescindível, bem como a identificar o real papel da escola na defesa de uma educação cujo os interesses do cidadão e da sociedade se sobrepõem aos interesses do poder político e econômico. Assim, a revisão crítica das concepções neoliberais que estão associadas ao papel da escola em atender as leis de mercado é necessária para proposição de políticas públicas consistentes e realistas para a educação. (Paro, 2000).

É nesse sentido que Mata (2021, p.7) afirma que a

[...] lógica do capital afeta diretamente as políticas educacionais, as políticas postas em desenvolvimento são na sua maioria, [...] dirigidas para dar conta das demandas do mercado em detrimento de atender as demandas da classe trabalhadora.

Portanto faz-se necessário repensar essas imposições das estruturas políticas, econômicas e sociais, sendo a política de formação continuada necessária para viabilizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, bem como contrapor às novas necessidades postas pelo neoliberalismo.

Mesmo diante desse cenário de mudanças e transformações, é possível observar que políticas, Estado e democracia estão atrelados entre si, visto que, para que um Estado seja democrático, as políticas públicas são essenciais para garantir um Estado de bem-estar.

1.4 Política educacional brasileira

Para se tratar de políticas educacionais nessa pesquisa, optou-se inicialmente pelo aporte teórico de Aranha (2006), Adrião e Camargo (2007), Santos (2015) e Arelaro (2020).

Aranha (2006), ao abordar sobre a política educacional, apresenta inicialmente um

histórico sobre a educação, destacando desde a educação jesuítica até a educação nos dias atuais. Assim, pensando na questão educacional na sociedade brasileira ao longo de sua existência, constata-se que ocorreram e ainda ocorrem transformações, tanto na questão econômica, social e cultural, que repercutem na política educacional do País.

Sobre o assunto, Santos (2015, p. 1) analisa o percurso das políticas públicas educacionais no Brasil e constata que “as políticas públicas podem ser representadas pelas leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais, que falam de um movimento/ação do Estado”. Destaca-se que, inicialmente, “diversas vozes” reclamaram por uma Política Educacional, dando “vida a organizações colegiadas, tais como a Associação Brasileira de Educação”, cujo marco de luta se firmou no Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, que “defendia uma educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional” (Aranha, 2006, p. 304). A autora destaca, entre os objetivos fundamentais, expressos no Manifesto, que “[...] a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite” e sim o que propunha uma “escola secundária unitária, com uma base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional” (Aranha, 2006, p. 304). De acordo com a autora, na “IV Conferência Nacional de Educação, realizada no final de 1931, foi anunciado o projeto de publicação para o ano seguinte de um manifesto, que apresentaria diretrizes para a educação brasileira.” (Aranha, 2006, p. 304).

Santos (2015, p. 2), fundamentada em Shiroma, Morais e Evangelista (2002) e em Saviani (2005), afirma que a década de 1930 representou “um salto no que se refere à regulamentação das políticas educacionais do país”. Sobre esse assunto, Aranha (2006) relata que, nesse período, pertencente ao governo provisório de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (1930), sendo um “órgão importante para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade” (Aranha, 2006, p. 305). A autora, com base nos registros afirma que a reforma Francisco Campos⁹ (1931/1932) efetivou os decretos que tratavam do “regime universitário, [...] da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do Ensino secundário e do Comércio”. (Aranha, 2006, p. 305).

Para Santos (2015, p. 3), a segunda Reforma do Ensino no Brasil (1942 a 1946) ocorre em meio a um período autoritário, “[...] agindo como uma espécie de “estabilizador” das forças

⁹ Ministro escolhido para o cargo no Governo Provisório de Getúlio Vargas.

mais conservadoras da época”. Criaram-se, neste período, as Leis Orgânicas do Ensino.

Ainda sobre a Reforma do Ensino, Aranha (2006, p.307) destaca a reforma do ensino primário, a criação do ensino supletivo e da lei que regulamenta o curso de formação de professores.

Retomando a Santos (2015), a mesma expõe que no fim da década de 1940 inicia-se um debate em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei nº 4.024, cujo debate permeia mais de uma década e foi acompanhado por uma guerra ideológica, no qual de um lado havia “[...] as fortes pressões conservadoras e privatistas; e de outro, o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, e o Novo Manifesto” (Santos, 2015, p. 4).

Entretanto, ao abordar a LDB, Aranha (2006, p. 311) considera que está ao ser regulamentada se encontrava defasada, visto que o país passou por diversas transformações desde sua elaboração em 1948 e sua publicação em 1961. Portanto, para Santos (2015), com essa LDB houve um fortalecimento do setor privado e uma limitação da expansão do ensino público. Neste momento a estrutura do ensino no país estabeleceu o Ensino Primário de cinco anos; e o Ensino Médio, este dividido em ciclo ginásial com quatro anos e Ciclo Colegial com três anos.

A autora acrescenta que na história das políticas educacionais no Brasil, ocorreu

[...] o processo de criação dos diversos organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização das Nações Unidas - ONU, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD etc. (Bruno, 1997). Tal processo de criação aconteceu em um período que se estendeu até o pós-guerra. Esses organismos passaram a interferir no Brasil, de forma mais precisa, a partir do Golpe Militar (Santos, 2015, p. 4-5).

Assim, Santos (2015) destaca, fundamentada em Shiroma, Moraes, Evangelista (2002), que as reformas do ensino, empreendidas pelo Regime Militar no campo educacional, observaram as recomendações das agências internacionais, vinculadas ao governo norte-americano, este compromisso foi assumido na Carta Punta del Este em 1961 e no Plano Decenal de Educação da Aliança para Progresso e nos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência de Desenvolvimento Internacional MEC–AID. Este processo iniciou-se no Regime Militar, que desenhou uma política de caráter desenvolvimentista, articulada também a um processo de reorganização do Estado brasileiro. Neste momento histórico, elaborou-se um conjunto de regulamentações normativas sobre leis, decretos-leis e pareceres relativos à educação, visando a estabelecer um novo desenho de política educacional no Brasil e possibilitando a elaboração de projetos com o objetivo de atender a pobreza no país. Entre eles,

estão:

Polo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré-Escolar, entre vários outros, com a inevitável pulverização de recursos (Santos, 2015, p. 6).

Ainda sobre o período do Regime Militar, Aranha (2006) contribui, tratando sobre a reestruturação da representação estudantil, na qual foi retirada da lei a União Nacional dos Estudantes (UNE), os grêmios estudantis que foram substituídos por centros cívicos como controle das escolas de grau médio, mesmo diante a esse contexto se intensificam e surgem novas associações científicas e sindicais, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras.¹⁰

A autora, destaca que a questão da escola pública esteve nas discussões da Constituinte de 1987/88, visto que a Constituição anterior permitia à escola particular o acesso às verbas públicas e a nova Constituição garantiria a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; extensão do ensino obrigatório e gratuito ao ensino médio; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo; valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; autonomia universitária; distribuição dos recursos públicos nos termos do plano nacional de educação; recursos públicos destinados às escolas públicas; plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino nos diversos níveis; e a integração do poder público para erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país, sendo que a partir destas premissas seria estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Contudo, ainda para a autora (Aranha, 2006), a nova LDB de 1996, regulamentada em dezembro de 1996 e em vigor até os dias atuais foi um marco importante, pois foi resultado de amplo debate, não apenas na Câmara, mas também da sociedade civil, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de entidades sindicais, estudantis, científicas e segmentos organizados da educação, consolidando, deste modo, o que regula a Constituição Federal e os movimentos democráticos de participação.

Santos (2015) ainda realiza um resgate histórico dos governos da década de 1990

¹⁰ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), criada em 1978; Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), criada em 1990 e Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), criada em 1981.

apontando o direcionamento das políticas educacionais. A autora aponta a gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e mais especificamente a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A autora expõe que a organização de ensino no Brasil apresentou uma nova estrutura com a nova LDB, abrangendo a Educação Básica, sendo ela a Educação Infantil, atendendo crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos; o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e o Ensino Médio de 3 (três) anos. Neste momento, segundo a autora, algumas reivindicações dos movimentos foram descaracterizadas, uma delas a melhoria da qualidade da educação, que se traduziu em adequação para o mercado, transformando o aluno em uma espécie de consumidor.

A autora, ao abordar a questão do financiamento internacional, afirma que:

As orientações encaminhadas pelas agências financiadoras internacionais faziam parte de uma ação global. Conforme tal ação, sugeria-se aos Estados Nacionais a assunção de um novo papel, segundo o qual deveriam deixar sua posição de estado que promove o bem-estar-social para a condição de estado mínimo. Um olhar mais aprofundado sobre essa condição de estado mínimo nos permite inferir que o estado se fez mínimo apenas no que concerne ao bem-estar-social, continuando grande e forte em processo de regulação da sociedade civil (Santos, 2015, p. 8).

É nesse contexto que a autora reafirma o posicionamento da importância da responsabilidade do Estado na definição de políticas públicas na educação, entretanto, neste contexto, com o intuito de melhorar o desempenho do governo e proporcionar melhorias, tendo como beneficiário o cidadão, entrou em curso a Reforma do Estado, que articulada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), foi um elemento disparador da publicação do documento “Plano Diretor da Reforma do Estado”, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), abrindo caminho ao processo de descentralização¹¹, ou seja, na área educacional a LDB induz a descentralização na educação, direcionando os gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF, que mostrou quais foram os direcionamentos do governo naquele momento, somados a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e à instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, a autora cita o Plano Nacional de Educação que assegurava a continuidade das mudanças em curso (Santos, 2015).

¹¹ Entende que processo de descentralização se compreende delegação de funções para entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. No cenário brasileiro, a lógica de descentralização se efetivou por meio da municipalização. Segundo Fonseca (2005, p. 187), “imprimiu-se um formato gerencial à administração pública, tornando-a mais apta para atuar com eficiência, ou seja, com capacidade de alcançar maiores resultados com menor custo para o Estado”. Santos (2015, p. 9).

No governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2007), a autora expõe que houve a continuidade das reformas iniciadas por Fernando Henrique Cardoso, devido aos acordos firmados com as agências internacionais, mesmo com a implantação de políticas tanto de médio quanto de longo prazo, que sinalizavam algumas rupturas. Algumas medidas foram o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), (2007), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (2007), Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), este tendo 52 ações, sendo algumas incorporadas e outras criadas nos eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Educação Continuada. As ações que foram vinculadas e ou criadas, a partir do PDE são,

FUNDEB, Pro-infância, Ensino Fundamental de nove anos, Provinha Brasil, Programas de apoio ao Ensino Médio, Luz para todos, Educacenso, Prova Brasil, PDE-Escola, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das escolas públicas, Olimpíadas Brasileiras da Língua Portuguesa escrevendo o futuro, Mais Educação, Caminho da Escola, PNATE, Pró-escola, Proinfo, Biblioteca na Escola, Saúde na escola, Olhar Brasil, Educação Especial, Brasil alfabetizado, PNLA, Projeja, Projovem campo, Brasil profissionalizado, IFET, E-TEC Brasil, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia, Piso Salarial do magistério, Sistema Nacional de Formação de Professores, Pripid, UAB, Pró-letramento, Pró-funcionário, Expansão do Ensino Superior, dentre outros (Santos, 2015, p. 11).

De acordo com a autora, essas ações do PDE se consolidaram com a articulação ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), que propunha um regime de colaboração entre os entes federados e o Distrito Federal. Este envolvia a “[...] decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando a melhoria dos indicadores educacionais” (Santos, 2015, p.11). Esse processo envolveu a adesão dos estados e municípios na elaboração dos Planos de Ações Articuladas – PAR (2007).

Em relação às reformas ocorridas no Estado brasileiro, além das ações acima citadas, é importante destacar que, nesse processo, a participação e a democratização da sociedade brasileira foram cruciais. Para Adrião e Camargo (2007), a gestão democrática na Constituição de 1988, previa “mecanismos de democratização da gestão do Estado” e destaca a “*gestão democrática* como princípio da educação nacional” que foi pela primeira vez inserida em um texto constitucional na Constituição de 1988, após inúmeros debates no qual 2 correntes interpretavam o princípio constitucional da gestão democrática do ensino. Para os autores,

As diferenças entre as duas orientações expressavam-se tanto na qualidade da participação, como forma de intervenção nos processos decisórios ou como mera colaboração na implantação de medidas previamente decididas, quanto na composição das futuras instâncias, com a exclusão ou inclusão de diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos participativos e a proporção com que cada

segmento seria representado (Adrião; Camargo, 2007, p.74).

Contribuindo para a discussão referente às políticas educacionais brasileiras, Arelaro (2020) constata que as políticas educacionais, no contexto atual, têm como base um modelo neoliberal, segundo o qual a educação corresponde à oferta de ensino em todas as etapas, voltada a privilegiar o privado em oposição ao público, favorecendo instituições, organizações privadas e ONGs a receber financiamento para “viabilizar” condições de uma educação de “qualidade”. Para demonstrar o seu entendimento, a autora afirma que:

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014) é um bom exemplo disso, pois ao mesmo tempo em que definiu como uma de suas diretrizes, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos, no percentual de 10% do Produto Interno Bruto(PIB), até o final do decênio, conforme Meta 20, que asseguraria atendimento às necessidades de expansão dos sistemas de ensino público com padrão de qualidade e equidade, viabilizou concepção de ‘manutenção e desenvolvimento’ do ensino favorecendo à iniciativa privada (Arelaro, 2020, p. 51).

É importante retomar que as políticas educacionais seguem um modelo diferente no Brasil, para isso recorro a Araújo (2011), que afirma:

Enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões (Araújo, 2011, p. 280).

Nesse contexto, para a autora, enquanto na Europa no final do século XIX, o sistema nacional de educação se constituía, no Brasil essa possibilidade servia apenas para atender a interesses políticos e econômicos das elites regionais, marcada por acordos políticos adaptados a uma estrutura social vigente na época.

É possível perceber que o processo tardio das políticas públicas de educação no Brasil tem impactos no direito à educação, tanto do ponto de vista da racionalidade jurídica quanto da política. Deste modo, para a autora, a educação passa a ser “[...] entendida como um dever moral de aperfeiçoamento social, assumindo a configuração de uma responsabilidade coletiva.” (Araújo, 2011, p. 283). É importante destacar que esse pensamento mostra o vínculo entre Estado e educação, o qual tem sido um pilar fundamental para a igualdade social, a partir da compreensão desta como um direito social.

Tendo em vista que o alicerce das reformas educacionais do Brasil perpassou acontecimentos significativos para a educação, e que algumas das políticas públicas, vistas a partir da redemocratização, demonstram ações que buscaram ampliar o acesso ao ensino em diferentes etapas, é importante salientar que, no Brasil, a educação ocupa presença obrigatória

nos planos de governo; portanto, promover avanços consistentes nessa área tem sido um desafio.

Desse modo, ao refletir sobre a educação no Brasil, o grande marco desta área está estabelecido na Constituição de 1988, na qual a educação passa a ser um direito do cidadão e um dever do Estado e da família, assim o ensino fundamental passa a ser obrigatório sendo esta obrigatoriedade progressiva ao ensino médio. Vale ressaltar que a partir da CF/1988, a União assume a responsabilidade de aumentar as receitas para a educação de 13% para 18%, distribuindo esses recursos a estados e municípios com maior necessidade, buscando garantir igualdade de acesso e permanência na escola, já os estados e municípios destinavam 25% de suas receitas para a educação, permanecendo o que era estabelecido anteriormente.

Traçando uma linha temporal referente à educação no Brasil, seguem alguns marcos importantes, aqui destacados a partir de 1985, com o Governo **José Sarney de Araújo Costa**, até 2019, no Governo **Michel Miguel Elias Temer Lulia**.

Quadro 1 – Ações e Programas durante o período do Governo José Sarney de Araújo Costa (1985 – 1990).

GOVERNO	ANO	PERÍODO	PROGRAMA
Governo Sarney 1985 • 1990	1985	março de 1985	UNE volta à legalidade
		31 de maio	Programa de Educação de Sarney
		28 de junho	Convocação da Assembleia Nacional Constituinte
		24 de julho	Regulamentação da Emenda Calmon
		19 de agosto	Programa Nacional do Livro Didático
		25 de novembro	Fundação Educar substitui Mobral
	1986	setembro de 1986	IV Conferência Brasileira de Educação
			Criação do Fórum da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito
	1987	01 de fevereiro	Instalação da Assembleia Nacional Constituinte
	1988	02 a 05 de agosto de 1988	V Conferência Brasileira de Educação
05 de outubro		Constituição Federal de 1988	

Fonte: Fundação FHC - 08/06/2011, organizado pela pesquisadora.

No Governo Sarney (1985-1990), dentre as políticas mais relevantes para a educação brasileira, destaca-se a volta da UNE à legalidade, o Programa de Educação que visava a

melhoria da qualidade e acesso ao ensino, a convocação da Assembleia Nacional Constituinte na qual iniciou-se o processo de elaboração da nova Constituição Federal, a regulamentação da Emenda Calmon (que estabeleceu regras para as eleições diretas), o Programa Nacional do Livro Didático (1985), a substituição do Mobral pela Fundação Educar (1985) e a IV Conferência Brasileira de Educação (1986), sendo que estas marcaram o início de uma nova era para a educação, assim como a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi um marco importante para sociedade brasileira.

Quadro 2 – Ações e Programas durante o período do Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992).

Governo Collor 1990 • 1992	1990	1990	Ano Internacional da Alfabetização
		1990	Programa de Collor para a Educação
		05 a 09 de março de 1990	Declaração Mundial de Educação para Todos
		13 de julho	Estatuto da Criança e do Adolescente
		11 de novembro	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
		1990	Sistema de Avaliação da Educação Básica

Fonte: Fundação FHC - 08/06/2011, organizado pela pesquisadora.

O Governo Collor (1990-1992), na área econômica, foi marcado por políticas de liberalização econômica que visou combater a hiperinflação e o início da desestatização de empresas públicas. Na educação, este governo foi marcado pelo Ano Internacional da Alfabetização (1990), declarado pela UNESCO. No mesmo ano também houve a participação do governo na aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos, durante a Conferência de Jomtien, que estabeleceu que o acesso à educação básica e o combate ao analfabetismo seriam prioridades internacionais dos próximos dez anos. Foi criado no Brasil o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), visando erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com o foco na educação e desenvolvimento social. O ano de 1990 foi muito significativo, pois foi quando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado, no dia 13 de julho — data em que se comemora o Dia do ECA —, marcando a aprovação da Lei nº 8.069, que garante direitos à educação e a outras questões essenciais para o desenvolvimento infantil. Na área educacional, destaca-se também a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um dos instrumentos de avaliação para o controle da qualidade da educação básica.

Quadro 3 – Ações e Programas durante o período do Governo Itamar Augusto Cautiero Franco (1992 – 1994).

Itamar Franco 1992 • 1994	1993	30 de novembro	Plano Decenal de Educação para Todos
		13 a 16 de dezembro	Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos
	1994	1994	Política Nacional de Educação Especial
		12 de julho	Descentralização de Programas
		02 de agosto	Seminário da CNTE exige piso mínimo
		29 de agosto a 2 de setembro	Conferência Nacional de Educação para Todos

Fonte: Fundação FHC - 08/06/2011, organizado pela pesquisadora.

O Governo Itamar Franco (1992-1994) assume o país após o *impeachment* de Collor, sendo marcado, na área educacional, pela elaboração dos seguintes documentos: o Plano Decenal de Educação para Todos (tendo como referência a Declaração Mundial de Educação para Todos), que visava garantir aos cidadãos o acesso a uma educação básica de qualidade, com foco na universalização e na melhoria do ensino; a definição de metas para a educação — incluindo a universalização do acesso à educação básica e a garantia de que todos os cidadãos tivessem a oportunidade de aprender —; e a Política Nacional de Educação Especial, que buscou garantir que pessoas com deficiência tivessem acesso a uma educação de qualidade, com foco na inclusão e na adaptação às necessidades individuais.

Em seu governo, também ocorreu a política de Descentralização de Programas, que se refere à transferência de responsabilidades e recursos da União para os estados e municípios, com o objetivo de tornar a educação mais próxima da realidade local e favorecer a implementação de programas educacionais. Em 1994, o governo promoveu o Seminário da Conferência Nacional de Educação para Todos (CNTE), que oportunizou espaços de discussão e debate sobre a educação, com o objetivo de ouvir as demandas da sociedade civil e construir políticas públicas significativas para a área. Nesse processo, promoveu eventos e manifestações para defender os direitos dos trabalhadores da educação, incluindo exigências de um piso salarial mínimo para os professores e a formação desses profissionais.

Nesse período do governo, os programas nos permitem compreender que a educação brasileira é um campo complexo e dinâmico, com diferentes iniciativas e políticas que buscam garantir o acesso e a qualidade do ensino para todos os cidadãos, com o objetivo comum de construir uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação.

Quadro 4 – Ações e Programas durante o período dos Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Governo FHC 1995 • 2002	1995	01 de janeiro	Mudanças no Programa Nacional do Livro Didático
		1995	Modificação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
		1995	Sistema de Informações e Avaliação Educacional
		1995	Censo Escolar
		1995	Projeto Nordeste de Educação Básica
		10 de maio	Programa Dinheiro Direto na Escola
		24 de novembro	Conselho Nacional de Educação e Provão
		21 de dezembro	Mudança na escolha de reitores das universidades federais 1996.
	1996	13 de setembro -	Criação do Fundef
		20 de dezembro	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
	1997	09 de novembro	Parâmetros Curriculares Nacionais
	1998	1998	Enem
		02 de abril a 13 de julho	Greve nas universidades federais
	1999	24 de junho	Financiamento estudantil nas universidades
	2000	2000	I Seminário Nacional sobre Educação para Todos
		26 a 28 de abril	Cúpula Mundial de Educação de Dakar
	2001	09 de janeiro	Plano Nacional de Educação
		13 de fevereiro	Programa Bolsa Escola

Fonte: Fundação FHC - 08/06/2011, organizado pela pesquisadora.

Fernando Henrique Cardoso (FHC), que governou nos períodos de 1995 a 1998 e 1999 a 2002, nos quais consolidou o Plano Real, estabeleceu reformas constitucionais, privatizou empresas estatais, consolidando o modelo econômico com base no neoliberalismo e as orientações firmadas com as agências internacionais.

Na área educacional, o governo FHC ampliou programas de distribuição de livros didáticos, com a cobertura e a inclusão de livros didáticos e materiais para professores da educação infantil e educação física, além de materiais complementares e *softwares*. O Programa passou a ser executado em ciclos de compra de quatro anos, buscando maior economia e planejamento, como também passou a atender as escolas rurais do campo.

Destaca-se que, nesse governo, a LDB de 1996 foi um marco regulatório que estabeleceu as diretrizes gerais da educação no Brasil. O I Seminário Nacional sobre Educação para Todos, realizado em 2000, foi um espaço de debate e discussão sobre a educação no país. Esse seminário ocorreu em conformidade com a Cúpula Mundial de Educação de Dakar, realizada no Senegal, entre os dias 26 e 28 de abril de 2000, sendo um marco importante na história da educação global, com o principal objetivo de promover um compromisso internacional para a educação para todos, garantindo o acesso universal à educação básica de qualidade. Ressalta-se que os compromissos assumidos pelos países durante a Cúpula de Dakar influenciaram políticas educacionais ao redor do mundo, incluindo o Brasil, que vem trabalhando para expandir o acesso à educação.

Destaca-se sobre o Projeto Nordeste de Educação Básica (ProNEB), projeto específico para a região nordeste com foco na melhoria da qualidade da educação básica nessa região.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) visou à transferência direta de recursos para as escolas públicas, permitindo que elas administrassem a aplicação desses recursos. Houve, também, nesse período, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destinado a financiar o ensino fundamental e a valorizar os profissionais da educação em todo o país. No governo FHC, ocorreu a mudança na escolha de reitores das universidades federais, buscando fortalecer o papel dos professores na tomada de decisões dessas instituições. Em 1998, com a greve nas universidades federais, houve uma manifestação da comunidade acadêmica que debateu diversos temas, inclusive o financiamento estudantil nas universidades, o qual foi implementado em 1999, com a democratização do acesso à educação superior, oferecendo condições para que mais estudantes pudessem ingressar e permanecer na universidade.

Destaca-se que, nesse governo, a LDB de 1996 foi um marco regulatório, que estabeleceu as diretrizes gerais da educação no Brasil. O I Seminário Nacional sobre Educação para Todos, realizado em 2000, foi um espaço de debate e discussão sobre a educação para todos no Brasil. Esse Seminário foi realizado de acordo com a Cúpula Mundial de Educação de Dakar, realizada no Senegal em 2000, entre os dias 26 a 28 de abril, que foi um marco importante na história da educação global, tendo como principal objetivo promover um compromisso internacional para a educação para todos, com foco em garantir acesso universal à educação básica de qualidade. Ressalta-se que os compromissos assumidos pelos países durante a Cúpula de Dakar influenciaram políticas educacionais ao redor do mundo, incluindo o Brasil, que tem trabalhado para expandir o acesso à educação.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010) foi aprovado pela Lei nº

10.172, como um conjunto de diretrizes estabelecidas pelo país para o desenvolvimento da educação e definiu metas e estratégias para a educação básica, superior e profissional, com o objetivo de melhorar o sistema educacional de forma abrangente.

Em 2001, foi instituído o Programa Bolsa Escola, um programa de transferência de renda do governo federal com o objetivo de combater a evasão escolar, especialmente em famílias em situação de vulnerabilidade social. Esse programa oferecia um auxílio financeiro direto às famílias para garantir que as crianças continuassem frequentando a escola, incentivando a permanência escolar e a redução das desigualdades educacionais. Essas iniciativas estavam interligadas e tinham como propósito promover a inclusão educacional e social em um país marcado por grandes desigualdades.

Ressalta-se que Santos (2012), ao proceder o resgate histórico, apresenta uma análise sobre o governo FHC, destacando ações e programas como FUNDEF, PCNs, SAEB e o Plano Nacional já descritos nas páginas 44 e 45 deste estudo.

Quadro 5 – Ações e Programas durante o período dos Governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 – 2010).

Governo Lula 2003 • 2010	2003	20 de outubro	Programa Bolsa Família
	2004	14 de abril	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
		09 de junho	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
		10 de setembro	Prouni
	2006	06 de setembro	Compromisso Todos pela Educação
		19 de dezembro	Fundeb
		março de 2007	IDEB
	2007	24 de abril	Plano de Desenvolvimento da Educação
		24 de abril	Reuni
		24 de abril	Programa Mais Educação
	2008	16 de julho	Piso Nacional para os Professores
	2009	2009	O Novo Enem
		11 de novembro	Mais Educação
	2010	28 de março a 01 de abril	1ª Conferência Nacional de Educação

Fonte: Fundação FHC - 08/06/2011, organizado pela pesquisadora.

Nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007-2010), a área educacional foi uma das prioridades de seu governo, implementou políticas direcionadas à expansão do acesso à educação, melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades educacionais. O Programa Bolsa Escola foi substituído pelo Programa Bolsa Família (2003), que buscou ampliar o atendimento a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com a exigência de frequência escolar e outras condições para garantir o benefício.

Em 2006 foi lançado o Compromisso Todos pela Educação, com o objetivo de mobilizar a sociedade civil para melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. Neste ano, instituiu também o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), visando garantir recursos para a educação básica em todo o país. Em 2007, como parte do Compromisso Todos pela Educação, estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que pretende avaliar a qualidade do ensino na educação básica; e ainda em 2007 foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um conjunto de programas para a melhoria da educação em todas as suas etapas.

O Programa Mais Educação (2007) buscou a inclusão e a permanência de estudantes no sistema educacional, especialmente com o apoio a programas de educação integral; e foi estabelecido em 2008 com os seguintes critérios:

Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes (Brasil, 2025).

É importante destacar que, em 2008, o Piso Nacional para os Professores foi definido garantindo um salário mínimo para os professores da educação básica, em todo o país.

No ensino superior, foram instituídos, em 2004, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que visava avaliar o conhecimento dos graduandos ao final do curso,

contribuindo para o aprimoramento da qualidade da educação superior, assim como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pronatec), que buscava atender estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, possibilitando que frequentassem a escola. Também foi criado o Prouni, que oferecia bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições particulares de ensino superior. Nesse governo, foram instituídas, em 2007, as Reuniões nas Universidades Federais (Reuni), como espaços para a discussão e formulação de políticas e projetos para a educação superior. Em 2009, foi definido o Novo Enem, como avaliação do ensino médio, com o objetivo de aprimorar a avaliação do desempenho dos alunos.

Em 2010 a 1ª Conferência Nacional de Educação foi um espaço para a discussão e a construção de políticas públicas para a educação no país. Estas foram políticas e ações importantes na área da educação no Brasil, com diferentes objetivos e enfoques, desde o apoio financeiro a famílias de baixa renda até a melhoria da qualidade do ensino e o aumento de recursos para as instituições de ensino.

Destaco que a autora Santos (2012) ao transcorrer o resgate histórico do governo Lula apresenta uma análise sobre as principais medidas e ações deste governo, como o PROUNI; REUNI, FUNDEB e o PDE, que consolidavam uma articulação com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conforme descrito na página 45 deste estudo.

Quadro 6 – Ações e Programas durante o período dos Governos Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015-2016).

Governo Dilma 2011 • 2016	2011	26 de outubro	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
	2012	29 de agosto	Lei de Cotas
		03 de outubro	Brasil Carinhoso
	2013	junho de 2013	Jornadas de Junho
		09 de setembro	Royalties do Petróleo e do Pré-sal para educação
2014	2014-2024	Plano Nacional de Educação (PNE)	

Fonte: Fundação FHC - 08/06/2011, organizado pela pesquisadora.

O governo Dilma Rousseff buscou dar continuidade aos avanços na área educacional desenvolvidos no governo anterior, ampliando ou fortalecendo os programas existentes. Em sua gestão, houve a expansão do acesso à educação superior, com o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu); houve, também, a expansão das universidades e institutos federais, com o Programa de

Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica também se expandiu, com a criação de novos institutos federais e a ampliação de cursos técnicos e de formação profissional, considerando as áreas de maior demanda por qualificação.

A valorização dos profissionais da educação básica ocorreu por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, aprovado no início do governo e que consolidou as metas educacionais para a década, com enfoque na universalização do ensino básico, na melhoria da qualidade do ensino e na valorização dos professores. Esse plano destacou, como meta, a valorização salarial e profissional dos educadores, com a proposta de um piso salarial nacional para os professores e a melhoria das condições de trabalho. O Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) teve continuidade, oferecendo cursos de licenciatura para professores da rede pública que ainda não possuíam formação superior, com foco na qualificação dos docentes.

No governo Dilma, também houve investimentos em infraestrutura e tecnologia, com a construção e reforma de escolas, como o Proinfância, voltado para a construção de creches e escolas de educação infantil, visando garantir mais vagas e acesso ao ensino infantil; e o Programa de Aceleração do Crescimento – Fase 2 (PAC 2), que buscava melhorar a infraestrutura escolar e construir novas unidades educacionais, especialmente em áreas mais carentes. Na área de tecnologia educacional, o ProInfo foi implementado, e o Programa de Tecnologias Educacionais (TIC Educação) foi fortalecido, visando à inclusão digital nas escolas públicas. O governo também investiu em ambientes virtuais de aprendizagem, ampliando o uso de tecnologias no ensino e promovendo cursos de formação para professores nesse campo.

Na educação infantil e no ensino fundamental, o governo buscou expandir as vagas em creches, visando universalizar o acesso à educação infantil (creches e pré-escola). O Brasil ainda enfrentava uma grande lacuna na cobertura de vagas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, e o governo se empenhou em ampliar esse acesso. O Programa Mais Educação foi uma iniciativa que buscava ampliar a jornada escolar dos alunos da educação básica, com atividades culturais, esportivas e de reforço escolar. Esse programa se expandiu durante o governo Dilma, alcançando mais escolas públicas em diversas regiões do país.

Em relação à Redução das Desigualdades Educacionais, o Programa Brasil Carinhoso, criado em 2012, visava combater a pobreza extrema e promovia o acesso à educação infantil, além de melhorar a nutrição e saúde das crianças mais carentes; já o Bolsa Família, continuou tendo a educação como eixo central garantindo condições para que os estudantes de famílias de baixa renda permanecessem na escola. Na Educação para Jovens e Adultos (EJA), o governo

focou na inclusão dos jovens e adultos que não tinham completado o ensino fundamental e médio.

É importante considerar que nesse governo a educação continuou sendo uma prioridade com destaque para a expansão do acesso à educação superior, a valorização dos professores, a ampliação da infraestrutura escolar e a inclusão digital nas escolas. A ampliação de novos Institutos Federais e a implementação do PNE 2014 - 2024 foram marcos importantes. No entanto, a qualidade da educação e a superação das desigualdades regionais e sociais continua a ser um desafio em nosso país.

Quadro 7 – Ações e Programas durante o período do Governo Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019).

Governo Temer 2016 • 2019	2016	22 de setembro	Reforma do Ensino Médio
		outubro de 2016	Ocupações dos secundaristas
		outubro de 2016	Programa Criança Feliz
		13 de dezembro	Teto de Gastos Públicos
	2018	14 de dezembro	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Fundação FHC - 08/06/2011, organizado pela pesquisadora.

O governo Michel Temer, em termos educacionais, foi marcado por tentativas de reformas estruturais, como a Reforma do Ensino Médio, e pela implementação de políticas de expansão da educação técnica e superior. No entanto, o congelamento de gastos públicos e os limites orçamentários impostos pela Emenda Constitucional 95 afetaram a capacidade do governo de realizar grandes investimentos e comprometeram a qualidade de muitas políticas educacionais.

Sobre as Ocupações dos secundaristas, estas não foram ações oficiais do governo, sendo manifestações e protestos ocorridos buscando melhorias na área da educação, já o Programa Criança Feliz, lançado em 2016, focou na primeira infância, sendo uma iniciativa que buscou promover o desenvolvimento infantil e oferecer apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada durante esse governo, estabelecendo os conteúdos básicos que devem ser ensinados em todas as escolas do país, buscando garantir uma educação de qualidade e mais uniformidade no ensino.

Embora tenha havido avanços em algumas áreas, como a ampliação do tempo escolar e a valorização da educação profissionalizante, o governo Temer enfrentou críticas em relação à

precarização da educação pública e aos cortes em programas importantes já consolidados em governos anteriores.

Este foi um breve apanhado histórico na linha temporal das políticas educacionais no Brasil, buscando compreender a preocupação por uma qualidade na educação básica no Brasil, que perpassa por vários anos e por diversos governos, sendo que em alguns o investimento foi maior do que em outros. No entanto, como o enfoque desta pesquisa é a política de formação no país, ressalto algumas reformas no campo educacional que se constituíram de forma mais intensa na década de 1990, no contexto das reformas educacionais apresentadas acima e também atreladas às concepções de educação que atendessem a um modelo neoliberal.

Sobre a Política de Formação de Professores da Educação Básica, Mata (2021) destaca que, em 2004, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Essa rede era composta por universidades que atuavam junto às redes públicas de ensino para desenvolver a formação continuada de professores da educação básica em áreas específicas, como: alfabetização e linguagens; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; gestão e avaliação da educação. Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755/2009 (Mata, 2021, p. 9).

A autora afirma que algumas leis e decretos, que tratam da formação continuada de professores da educação básica como políticas educacionais mais recentes, são marcos históricos significativos e importantes para formação continuada, são elas: a Constituição da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) - Lei nº11.502, de 11 de julho de 2007, Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) – Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica – Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

1.5 A política educacional e a formação de educadores na perspectiva da gestão democrática nas escolas públicas

É a partir das questões teóricas expostas nos itens anteriores, referentes a políticas públicas, Estado, democracia e política educacional no Brasil, que a pesquisa sobre a formação continuada do coordenador pedagógico se propõe a analisar o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, conhecido como Programa Escola de Gestores, como uma política pública de formação implementada na perspectiva da gestão democrática.

Para estudar o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e delimitar a

pesquisa sobre a Formação Continuada do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, faz-se necessário entender o momento histórico e político vivenciado no período de sua implantação/implementação. Desta forma, analisar o passado nos permite refletir sobre o presente, ampliando nossa visão projetada para além do trabalho acadêmico, sendo um processo que envolve reflexões centradas numa perspectiva política que garanta o direito de uma educação transformadora. Olhar a história como processo e não como produto, faz-nos refletir em como aconteceu a Formação Continuada do Profissional que ocupa o cargo de Coordenador Pedagógico nas escolas públicas.

Ao tratar da gestão democrática na educação básica e da formação continuada do coordenador pedagógico, é inevitável refletir sobre as políticas públicas em educação. Sendo assim, pensar em política pública exige compreender que ela traduz os propósitos de um governo em programas e ações concretas. Conforme já abordado neste capítulo, as contribuições de Souza (2002) e Santos (2015) oferecem fundamentos importantes para a compreensão das políticas públicas como expressão concreta da ação do Estado, não apenas como instrumentos de gestão, mas como mecanismos orientados por decisões políticas que visam responder a demandas sociais.

Ao abordar as formas como os governos organizam e operacionalizam suas intenções por meio de programas, planejamentos e ações estruturadas, as autoras fornecem uma base conceitual sólida para analisar o papel do Estado na promoção de transformações sociais e no enfrentamento das desigualdades. Consequentemente, a pesquisa busca refletir sobre a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na perspectiva da gestão democrática, no contexto da proposta do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública.

Nesse sentido, formar para a cidadania deve ser um dos objetivos do processo educativo e, conseqüentemente, as bases democráticas da educação devem ser constantemente disponibilizadas, trabalhadas e acessadas nas Formações Continuadas. É importante compreender que a formação do educador da Educação foi redefinida a partir das diretrizes democratizantes e é nessa perspectiva que a Formação Continuada de Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos vem sendo cada vez mais necessária. Portanto, essa formação deve contribuir para o desenvolvimento de ações democráticas, da redefinição do papel dos gestores e coordenadores, e da inserção do processo democrático, enquanto princípio da educação estabelecido na Constituição de 1988, nas escolas públicas.

É nesse contexto que a formação dos gestores escolares do Programa Escola de Gestores foi proposta no período de seu lançamento, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política do governo federal lançada em 2007, durante a vigência do Plano

Nacional de Educação (2001–2011), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007–2010). É importante destacar que, nesse período, o governo assumiu o país em um contexto de incerteza dos agentes econômicos com relação à economia brasileira. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2005, p. 03),

[...] os fluxos de recursos internacionais para o país, especialmente de empréstimos e financiamentos, reduziram-se a níveis alarmantes. O novo governo manteve a política macroeconômica baseada no tripé composto de austeridade fiscal, câmbio flutuante e regime de metas de inflação, até mesmo com elevação da meta do superávit primário que constava do acordo com o FMI. O resultado nos primeiros trimestres de 2003 foi, uma recessão de curta duração, que permitiu que já no início do segundo semestre a economia começasse a se recuperar.

O Programa surgiu da necessidade de construir processos de gestão escolar na perspectiva de gestão democrática estabelecida pela Constituição Federal/1988 e reafirmada na LDB. Esse programa estabeleceu como prioridade os seguintes objetivos gerais:

Formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional.
Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (Brasil, 2009a, p. 7-8).

Para sua implantação e implementação, propôs ações no sentido inverso das ações resultantes das políticas de formação propostas pelas políticas neoliberais na área educacional. Essas políticas, para Arelaro (2020), têm consequências para todas as áreas sociais, pois os chamados “parceiros” da iniciativa privada para ofertarem cursos de formação na educação pública, visando metas da empresa privada, como o processo de metrificação da qualidade do atendimento educacional.

Assim, projetos educacionais, ao seguirem este modelo de educação neoliberal, voltadas a privilegiar o privado em oposição ao público, passam por um “[...] processo de uniformização e centralização de políticas, para facilitar a participação de grupos privados para e por ‘dentro’ dos sistemas educacionais públicos vem se aprofundando sistematicamente” (Arelaro, 2020, p. 48), favorecendo instituições, organizações privadas e ONGs a receber financiamento para “viabilizar” condições de uma educação de qualidade empresarial.

Compartilhando dessas ideias, Gatti (2008) diz que as iniciativas públicas de Formação Continuada no setor educacional, nessa perspectiva, apresentavam-se como programas compensatórios e não de atualização e aprofundamento de conhecimentos, tendo como finalidade suprir aspectos referente à má formação anterior, alterando o objetivo dessa educação, que primordialmente era de aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações

e inovações de suas áreas. É nessa perspectiva que a autora registra que a expansão da oferta de programas ou cursos de “educação continuada” ocorreu exponencialmente na última década do século anterior.

É a partir da LDB de 1996 que se constata que esta Lei foi responsável por provocar nos poderes públicos debates sobre a importância da formação continuada, reflexão essa já feita por Mészáros (2008) neste capítulo, na qual o autor destaca que os princípios reguladores da sociedade devem estar além das imposições do capital, permitindo que os sujeitos assumam um papel ativo na construção de sua própria trajetória formativa. Nesse sentido, a prática docente ganha um caráter transformador quando se articula a processos contínuos de autoformação e de reflexão crítica sobre a realidade escolar, fortalecendo a autonomia profissional e promovendo ações pedagógicas voltadas para a emancipação dos educandos. Assim, a autoeducação do professor e sua capacidade de intervir de forma consciente no contexto social e educativo se tornam elementos fundamentais para uma educação comprometida com a transformação social.

Aguiar (2011) afirma que a formação continuada da educação básica teve impulso no Brasil, a partir das políticas do governo federal de 2003 por meio do desenvolvimento de ações direcionadas à formação dos profissionais da educação, atribuindo isso à influência dos acordos internacionais firmados entre Brasil e organismos multilaterais que apontam a gestão eficiente e eficaz como o elemento fundamental para assegurar a qualidade do sistema de ensino e das escolas, além da participação da sociedade civil organizada, que tem na gestão democrática da educação como princípio constitucional, contribuindo com o debate sobre as políticas na área (Aguiar, 2011, p.68). A autora acrescenta que

[...] os programas governamentais destinados à formação de gestores escolares se pautam em propostas definidas e operacionalizadas pelos órgãos centrais do governo em todas as esferas. No caso que será abordado – o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – considera-se que houve a intervenção de setores da sociedade civil organizada, o que lhe emprestou uma configuração singular no plano das políticas públicas em educação. Lançado em 2004 pelo ministro Tarso Genro com o nome Escola de Gestores, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica se propunha a contemplar a formação de professores-gestores da educação básica (Aguiar, 2011, p. 68).

Nesse contexto, a política do governo federal na área educacional, para implantação/implementação do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, se deu numa estrutura descentralizada, sob responsabilidades de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), sob a coordenação da SEB/MEC e em colaboração com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse Programa teve um impacto significativo na luta do direito à educação pública de qualidade, tanto do ponto de vista jurídico como político e referendado por Araújo (2011) ao afirmar que

as políticas públicas ganham materialidade na área da educação, podendo ser entendidas como direito de igualdade social e que ao ser assegurada pelo “Estado em ação” cumpre seu dever na busca da igualdade social de todos os cidadãos.

É nesse contexto que o Programa viabilizou, em 2009, a oferta, a participação e a consolidação de uma Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos de Coordenadores Pedagógicos na perspectiva da Gestão Democrática por meio da proposta do Curso de Especialização lato sensu em Coordenação Pedagógica, sendo esta uma decisão importante na defesa do direito à educação na perspectiva da busca de uma qualidade socialmente referendada, na contramão dos interesses políticos e econômicos das elites regionais, com acordos políticos adaptados a uma estrutura social.

Nesse sentido, o Programa destacou-se por ter um formato que, em sua gênese, concebia a educação como um direito social de cidadania, considerando que a escola pública — lócus do trabalho dos coordenadores pedagógicos em formação — era a conectora do direito à educação, tanto em sua potencialidade emancipatória quanto social. Portanto, podemos afirmar que o Programa Escola de Gestores da Educação Básica, por meio dos cursos de pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar e em Coordenação Pedagógica, buscou atender aos princípios do ensino e da gestão democrática instituídos na Constituição de 1988 e reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, garantindo a inserção social a partir do envolvimento, nas decisões da escola, dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários da educação básica e de toda a comunidade escolar.

CAPÍTULO II – O PROGRAMA NACIONAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Este capítulo trata da Política de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos e tem como objetivo apresentar a proposta de formação do coordenador pedagógico, por meio do Curso de Coordenação Pedagógica do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Esse programa, conhecido como Programa Escola de Gestores, inicialmente promoveu a formação de gestores escolares e de coordenadores pedagógicos por meio de cursos de aprimoramento e especialização, com o intuito de fomentar práticas de gestão democrática nas escolas públicas.

Primeiramente, descrevem-se os princípios e as orientações que norteiam o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública e, posteriormente, o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Em seguida, apresenta-se o levantamento bibliográfico referente ao tema.

2.1 Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública

O Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública foi uma materialização de uma das propostas de políticas públicas da SEB/MEC na área educacional da educação básica pública, que traduz os propósitos de um governo em ações para implementar a gestão democrática na escola pública. Este foi inicialmente um Programa de Formação de Gestores Escolares que se formalizou em um modelo de Política Educacional, de forma a atender às exigências decorrentes da implantação/implementação da gestão democrática nas escolas públicas da educação.

A concepção do curso de especialização *Lato Sensu* propunha seu desenvolvimento a partir da intervenção na prática decorrente de um estudo diagnóstico no contexto escolar. Essa proposta foi elaborada pela equipe técnica da CAFISE/SEB/MEC, com contribuições das Professoras Márcia Ângela Aguiar e Sonia Sette (UFPE) e do Professor Jamil Cury, sob a coordenação do Professor Arlindo Queiroz. A proposta incluiu sugestões da 1ª Reunião Técnica/Oficina de Trabalho do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, realizada em 2006, em Brasília, contando com a participação de pesquisadores dos núcleos de política e gestão da educação de universidades federais, da direção da ANPED (GT 5), da ANPAE e do ForumDir.

Desse modo, a proposta do documento não se vinculava a cursos rápidos e descontextualizados de formação continuada, com a realização de palestras e encontros periódicos nos cursos oferecidos por meio dos setores privados e ONGs que enfocavam suas formações a partir de uma perspectiva gerencialista na educação. Esse modelo de gestão gerencial, para Drabach (2011), é um mecanismo para viabilizar a implementação de práticas mercadológicas no âmbito educacional.

É nesse contexto que Arelaro (2020) destaca que as políticas educacionais no Brasil foram influenciadas pela Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998, que modifica o regime e dispõe sobre o princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências, nas quais a república brasileira admite a oferta de serviços públicos pela iniciativa privada, introduzindo assim o conceito de “público não estatal” no fazer administrativo e político dos gestores públicos (Arelaro, 2020).

Devido a esse marco legal, as políticas educacionais também passam por um processo de uniformização e centralização, facilitando a participação de grupos privados para e “por dentro” dos sistemas educacionais públicos e, como exemplo, a autora destaca o Programa “Todos pela Educação”, criado em 2006, que em 2014 foi transformado em Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), cujo modelo em que o setor privado interviu e intervém atualmente no setor público na área da educação (Arelaro, 2020).

O histórico do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública afirma que os cursos de extensão, de atualização e de especialização em Gestão Escolar na perspectiva da gestão democrática oportunizam o efetivo direito a uma educação pública de qualidade.

Para atingir esse propósito, três estratégias foram criadas:

- 1) Curso Piloto em Gestão Escolar (100h), implementado pelo INEP/MEC, em 2005, com a parceria da PUC/SP e das Secretarias Estaduais de Educação.
- 2) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), a ser implementado em 2009 pela SEB/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
- 3) Curso de Pós-Graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (BRASIL, 2009a, p.7).

Em relação a essas estratégias, Aguiar (2010, p. 163) afirma que “a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas estava relacionada com o fortalecimento de uma gestão escolar democrática, participativa e que garantisse mudanças”.

É nesse contexto que o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, em 2006, foi vinculado à Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (SEB/MEC),

dando início ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado aos diretores e vice-diretores, em exercício, de escolas públicas da educação básica.

É importante destacar que a reelaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica ocorreu pelo fato de que, além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, foi feito um estudo que analisou de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares. Esses Programas são: o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO; o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica; o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, e o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública /UFJF.

Em 2009, foram elaboradas e aprovadas as diretrizes nacionais, normatizadas pela Portaria Ministerial nº 145, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece as diretrizes, as ações e o processo de implantação e implementação do programa, com o objetivo de contribuir para a formação de gestores escolares da educação básica na perspectiva da gestão democrática, sob a responsabilidade da SEB/MEC, por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional (DFIGE/SEB/MEC).

Na análise do documento “Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar”, constatou-se que as diretrizes estabelecidas foram tratadas em 3 (três) itens, sendo que o 1º (primeiro) resgata o histórico do Programa: antecedentes, estratégias, articulação institucional e intercâmbio nacional, que trata do histórico e caracterização do Curso em Gestão Escolar: princípio norteador; objetivos; público-alvo; metas; duração do curso; concepção de formação; perfil do profissional; base legal; organização curricular, avaliação da aprendizagem e do Programa, operacionalização do Curso; no 2º (segundo) item, resgata a Constituição de uma estrutura de rede Nacional de Formação Continuada em Gestão Escolar; e o 3º (terceiro) item é composto pelas referências.

É importante destacar que o princípio norteador do programa é o de que “a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que podem contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal.” (BRASIL, 2009a, p.8).

Em relação à concepção de Formação, o Programa fomenta a educação continuada de educadores, considerando que a mesma é um dos direitos dos profissionais da educação. Essa formação envolve ações para compreensão da gestão democrática no contexto educacional e da escola pública, bem como os fundamentos teóricos para articular com a realidade concreta do

seu trabalho no seu campo de atuação. Em função dessa concepção presente no item 1 (um) das Diretrizes é que a análise do objeto deste estudo se fundamenta.

No que se refere à adesão ao Programa pelos estados e municípios, está se deu mediante a aceitação formal dos mesmos ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conforme Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece no Art. 4º “A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.”

Constata-se que uma das preocupações dessa política educacional era que houvesse a adesão e a parceria dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal para desenvolver uma ação colaborativa entre os entes federados “[...] uma vez que o sistema federativo implica colaboração e distribuição, a mais equitativa possível, de responsabilidades e tarefas entre elas”. (Arelaro, 2020, p.60).

É nesse contexto que a proposta de formação dos Gestores Escolares do Programa Nacional da Escola de Gestores constituiu-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política do governo federal lançado em 2007, durante a vigência do Plano Nacional de Educação (2001 – 2011), nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010/2011-2014) e com sua continuidade no governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014/2015-2016) e no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018).

De acordo com Aguiar (2010), uma das características do Governo Lula foi o de buscar o apoio da comunidade acadêmica na formulação e implementação de programas e projetos educacionais.

Pode-se atribuir tal postura de governo, de um lado, ao fato de que intelectuais de reconhecida atuação em várias entidades sindicais e acadêmicas do campo educacional passaram a ocupar cargos diretivos no Ministério de Educação e em secretarias estaduais e municipais de educação, o que lhes permitiu com facilidade estabelecer vias de contato permanente com esses setores.

E, de outro lado, a percepção de parte dos setores organizados da educação, identificados ou não com a plataforma governamental, de que a agenda estaria aberta e suscetível de redirecionamentos e de incorporação de outras demandas da área, argumento relevante para induzir a ampliação do nível de interlocução com as instâncias oficiais (Aguiar, 2010, p.163).

É importante destacar que esse processo foi instituído a partir da perspectiva da gestão democrática, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/1996) e observada no Plano Nacional de Educação/PNE (2014/2024), aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 que estabelece em suas diretrizes: “Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.” (Brasil, 2001, p.1).

É neste contexto que, para Arelaro (2020), a elaboração de planos de educação, no discurso e na legislação, passou a ser uma iniciativa democrática, em que os diferentes segmentos sociais são convidados a se pronunciar e ter envolvimento na definição de diretrizes e prioridades, deixando de ser uma atividade exclusiva de “especialistas”.

O Plano também estabelece que em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração para formação continuada de diretores de escolas nas quais as bases democráticas da educação devem ser constantemente trabalhadas, contribuindo para o desenvolvimento de ações democráticas, na redefinição do papel dos gestores e da equipe da escola, bem como contribua para inserção de processos democráticos nas escolas públicas com a participação da comunidade escolar e local ancorado no princípio da gestão democrática. Sobre a formação continuada destaca-se que a mesma já foi abordada em relação aos Planos de Educação no Capítulo 1, a partir da página 58 deste estudo.

Nesse processo, o MEC assumiu o papel de indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares, em articulação e colaboração com os sistemas públicos de ensino. Dessa forma, o Programa, resultante de um trabalho coletivo, culminou nas definições de suas diretrizes e ações por meio de parceria e diálogo entre o Ministério da Educação e a interlocução com entidades e organizações como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUNDIR), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Além destas associações e entidades, o Programa instituiu parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, por reconhecer essas instituições como espaço privilegiado de produção e difusão de conhecimento. Essas instituições de ensino, em relação à formação continuada, caminhavam na contramão do modelo neoliberal de políticas educacionais propostas pelos organismos internacionais naquele momento e compactuados por alguns setores do MEC, considerando que um dos objetivos das IES era proporcionar aos gestores à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas.

Em 2008 as 10 (dez) universidades, de um total de 31(trinta e uma), que iniciaram o processo de formação continuada, foram: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal da Bahia

(UFBA); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Ceará(UFC); e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir de 2009 assumiram a formação também a Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal de Brasília (UnB); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); **Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)**; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Para cumprir os objetivos gerais do programa, as políticas da SEB/MEC articularam e/ou fortaleceram os sistemas de ensino e das escolas públicas, sustentando os princípios de descentralização e de parceria com os entes federados e entidades nacionais do campo da educação, tendo como pilar a afirmação do direito à educação e a gratuidade do ensino, inclusive no campo da formação continuada dos profissionais da educação.

A política do Governo Federal via o Programa na área da Formação se apresentou de forma a enfatizar a gestão democrática na escola pública, sendo que sua implantação/implementação se deu numa estrutura descentralizada, sob responsabilidades de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), sob a coordenação da SEB/MEC e em colaboração com a Secretária de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É neste contexto que se observa a hegemonia de instituições públicas e órgãos colegiados que promoveram a efetivação dos cursos do Programa na perspectiva da gestão democrática.

Esse programa foi elaborado com o objetivo de gerar um impacto significativo na luta pelo direito à educação pública de qualidade, tanto do ponto de vista jurídico quanto político. Portanto, o investimento em educação básica e nas políticas de formação continuada teve, como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações, a busca pela qualidade social da educação, de modo a contribuir para a aprendizagem.

Araújo (2011) afirma que as políticas públicas ganham materialidade na área da educação podendo ser entendidas como direito de igualdade social, que ao ser assegurada pelo

“Estado em ação” cumpre seu dever na busca da igualdade social de todos os cidadãos.

Nesse sentido, Dourado (2007, p. 936) ressalta que

[...] pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil, sobretudo a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a Educação Básica.

Sendo assim, pensar as políticas e a gestão educacional no Brasil perpassa pelos dados do Censo Escolar/2007, no que se refere à realidade da formação dos dirigentes escolares, dos quais 29,32% possuíam formação em nível médio nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; 69,79% tinham formação em nível superior; e apenas 22,96% possuíam curso de pós-graduação lato sensu/especialização (Brasil, 2009).

Considerando esses dados, o Programa se propôs em atender a demanda por essa formação que estabeleceu como objetivo básico o de “contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social” e que o princípio da gestão democrática deva ser observado para que a escola seja um “espaço de inclusão social e de emancipação humana”. (Brasil, 2009, p.6).

A Secretaria de Educação Básica (SEB), de igual modo, nesse período desenvolveu suas políticas com base em quatro eixos, principais, que são: “Redefinição e ampliação do financiamento da educação básica; Inclusão social; Democratização da gestão; e Valorização/formação inicial e continuada dos profissionais da educação.” (Brasil, 2009a, p.7).

É possível identificar nesses eixos a preocupação com a educação básica no que diz respeito ao financiamento, inclusão, democratização, formação inicial/continuada, planos de cargos e salários, que promovam uma melhor profissionalização, garantindo assim a qualidade na educação. Para Gatti (2011, p. 196),

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Partindo dessa proposta, o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública foi elaborado e implementado como uma ação para a efetivação de políticas de qualificação de professores, gestores e demais trabalhadores da educação básica.

Para que esse processo de formação se efetivasse, o MEC, por intermédio da DFIGE/SEB/MEC, ofereceu suporte pedagógico, técnico e financeiro, e assumiu um papel de

coordenador e articulador do Programa e estabeleceu parceria com as Instituições Públicas de Ensino que tiveram o papel de coordenador local na formação de gestores das escolas públicas nas unidades federadas. Essa Formação Continuada foi norteadada pelos seguintes princípios e diretrizes:

- a) A formação inicial é exigência da atividade profissional no mundo atual.
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.
- c) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola.
- d) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente (Brasil, 2009a, p. 7-8).

É importante destacar que a habilitação para o exercício da profissão, além da formação inicial, deve estar pautada em uma sólida formação teórico-prática; ou seja, na articulação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão e a investigação do cotidiano escolar, o que reforça o compromisso social. Desse modo, ao considerar o professor/gestor como sujeito e valorizar sua experiência profissional e seus conhecimentos teóricos, possibilita-se que ele reveja sua prática, atribuindo novos significados para compreender e enfrentar os desafios da educação na perspectiva da gestão democrática no contexto escolar. Para isso, a formação continuada da escola requer reuniões dos professores em conjunto com o(a) diretor(a) e com a equipe de apoio pedagógico, buscando um processo contínuo de reflexão coletiva sobre o dinamismo escolar. Nesse sentido, Placco (2014, p. 535) afirma que,

[...] no âmbito das interações estabelecidas no cotidiano escolar, no contexto da organização escolar, que prevê momentos para a troca de experiências e saberes, em decorrência das relações de confiança, compromisso, desejo de aprofundamento de conhecimentos e responsabilidade mútua pelos processos e resultados alcançados.

Nesse processo, o apoio pedagógico, especificamente o Coordenador Pedagógico, é considerado mediador dos diversos processos pedagógicos da escola. Para isso, esse profissional precisa ter clareza de qual é a sua função, quais habilidades precisam ser desenvolvidas e quais atitudes devem ser tomadas, sendo que “essa construção implica sua própria formação como profissional (autoformação), que conhece as expectativas e atribuições existentes em torno de seu desempenho[...]”. (Placco, 2014, p. 531- 532).

No que se refere à articulação entre a formação e profissionalização da proposta apresentada, fica evidenciado que:

Não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, entendendo que uma política de formação implica no encaminhamento de ações efetivas, no sentido de melhorar as condições de trabalho, bem como a estruturação do trabalho pedagógico da escola (Brasil, 2009a, p.8).

Nessa direção é que a política do referido Programa, em consonância à concepção do

direito à educação escolar e do caráter público, pretendeu contribuir para a melhoria dos processos de organização e gestão da escola e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade social inerente ao processo educativo (Brasil, 2009^a, p. 6).

Essa proposta de Formação Continuada foi organizada na modalidade de Educação a Distância – EaD, com um conjunto de ações formativas presenciais integradas nesse processo formativo, sendo que a estruturação desse processo de formação EaD, juntamente com as parcerias estabelecidas buscou democratizar e fortalecer a escola pública, promovendo a flexibilização na organização e desenvolvimento dos estudos, bem como buscou ampliar a autonomia intelectual dos cursistas durante o processo formativo, além de ofertar acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, garantindo o acesso de gestores que atuavam fora dos grandes centros, reduzindo também os custos de formação a médio e longo prazo.

Em relação à base legal, que dispõe sobre a formação continuada de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no artigo 63, inciso III, determina que as instituições formadoras de educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, como dispõe no *caput* do artigo 80, que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996, art. 80). O artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. (Brasil, 2009a, p. 4).

É possível observar que, referente à formação continuada, a LDB articula a mesma com a EAD, quando se faz necessário, visto que o sistema presencial de educação pode ser insuficiente no atendimento de novas demandas sociais de formação, deste modo a EAD propicia a democratização do saber. Assim, a Universidade Aberta do Brasil - UAB foi um programa que conectou o governo federal às IFES, auxiliando na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, utilizando a modalidade de ensino à distância.

Sobre a UAB, Gatti (2011) afirma que sua criação foi uma das ações mais significativas do governo federal, instaurada pelo Decreto nº 5.800/2006, sob a supervisão da Diretoria de Educação a Distância e vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em colaboração com a Secretaria de Educação à Distância do MEC. A finalidade principal da UAB foi facilitar a formação inicial e continuada de professores, utilizando abordagens de educação a distância (EaD). A implementação do sistema UAB

ocorreu logo após o Decreto nº 5.622/2005, que estabeleceu um novo marco legal para a EaD, nivelando os cursos desta modalidade aos tradicionais e garantindo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior. Esta medida legal baseia-se na ideia de que a EaD é a estratégia mais eficaz para lidar com as novas necessidades relacionadas ao aumento do número de egressos do ensino médio e à formação de docentes (Gatti, 2011, *apud* Gatti; Barreto, 2009).

A autora considera a UAB como um sistema formado por instituições públicas de ensino superior (IPESs), que disponibiliza cursos voltados principalmente para grupos da população que enfrentam dificuldades para o acesso à educação superior, com prioridade a atender os professores que trabalham na educação básica, seguidos por gestores, diretores e profissionais da educação básica nos estados e nos municípios. Um dos propósitos da UAB é minimizar as disparidades na oferta de educação superior, que ainda é predominantemente oferecida pela iniciativa privada, além de estabelecer um sistema nacional abrangente de educação superior a distância. Para implementar os cursos *online*, a UAB estabelece uma colaboração entre as secretarias estaduais e municipais que desejam participar dos programas, juntamente com universidades parceiras (Gatti, 2011).

A modalidade EaD é regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005, no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de **educação continuada**” (Brasil, 2005, p. 1, grifo nosso); a Portaria Ministerial nº 4.361/2004, que delibera no Art. 1º sobre “Os processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de **cursos de pós-graduação lato sensu...**” (Brasil, 2004, p. 1, grifo nosso).

Além do decreto e da portaria, apresenta também a Resolução CNE/CES nº 1/2001 que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, no qual o Art. 1º diz que “[...] Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado, e estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação” (Brasil; 2001, p. 1).

As legislações básicas citadas acima constituíram-se em bases legais que regulamentaram a formação dos cursos no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e estabeleceram a organização curricular do mesmo, visto que a proposta pedagógica expressa uma concepção de formação humana e de gestão educacional democrática, avançando para uma relação da teoria e da prática.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico dos professores no Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, esses são considerados fundamentais para qualquer

processo formativo, razão esta que se optou em manter efetivamente o professor no acompanhamento, no monitoramento e na avaliação das ações dessa formação; em vez da adoção da figura do tutor, que se limitou ao acompanhamento e registro das atividades e das dificuldades de acesso apresentadas pelos cursistas no sistema. Esse foi um dos marcos políticos do Programa, visto que não se trata apenas da utilização da nomenclatura, mas da valorização do papel do professor e de manter a qualidade do processo formativo tanto na Educação a Distância como nos momentos presenciais, conforme citação abaixo:

A manutenção do papel do professor em detrimento a adoção da figura do tutor é um dos marcos políticos do Programa. Entende-se, desse modo, que não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel da EAD sob a ótica de formação de qualidade que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva (Brasil, 2009a, p.8).

Nesse processo de formação, a relação interpessoal com os cursistas facilitou o trabalho coletivo, usufruindo de uma infraestrutura adequada nas universidades públicas, nos municípios visando a formação de grupos de estudos para ampliar a produção científica na área de gestão escolar e também proporcionando a formação de quadros das secretarias para atuarem com EaD e sua institucionalização no tocante à formação continuada.

Para a seleção do público alvo do curso foram exigidos os requisitos mínimos de formação, bem como também a participação em um processo seletivo, no qual cada universidade realizou para o ingresso dos candidatos nos cursos de especialização. Essa proposta de formação destinava-se a profissionais que atuavam na equipe gestora da escola, que estavam em exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica e que assumissem a responsabilidade estar disposto a compartilhar o aprendizado adquirido com o coletivo escolar e a disposição em colaborar na construção com a comunidade escolar e local de uma proposta de intervenção.

É importante destacar que a prioridade foi atender profissionais que atuavam em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e nos municípios com baixo IDEB, que haviam aderido formalmente ao Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação.

A meta do Programa era atingir 35.000 (trinta e cinco mil) gestores das escolas de Educação Básica até o ano de 2011. Para tanto, os cursos de Especialização em Gestão do Programa apresentavam uma carga horária de 400 (quatrocentas) hora/aula, sendo a proposta de duração de 12 (doze) meses no mínimo e 18 (dezoito) meses no máximo, de acordo com o regime acadêmico de cada IES participante. (Brasil, 2009a, p.10).

Portanto, o papel das instituições formadoras foi criar condições para que os profissionais da educação pudessem associar o exercício profissional na escola à possibilidade de atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, o Programa buscou alinhar o profissional em exercício, articulando os aspectos teóricos da formação aos problemas reais de seu cotidiano, valorizando a produção de um conhecimento construído no próprio trabalho, ampliando seu saber em relação ao campo da gestão escolar.

Para Gatti (2011, p. 43)

O discurso do(a) professor(a) reflexivo(a), que se dissemina amplamente no Brasil, presume que o(a) professor(a) deve refletir e pesquisar sobre a própria prática. Por quê? Porque a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas.

Esse processo formativo e o currículo proposto no Programa possibilitou ao profissional da educação em formação, a reflexão, análise e problematização do contexto histórico, social, cultural e organizacional da escola e de si próprio como profissional para gerir a instituição escolar na qual estava inserido. “Esse conhecimento na ação está implícito e interiorizado, e, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia” (BRASIL, 2009a, p. 2).

A concepção de educação norteadora proposta é uma educação “como processo construtivo e permanente” cujo processo formativo garante o (a):

- a) reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar;
- b) organização do currículo em blocos temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem na carga horária atribuída a cada uma;
- c) metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista.
- d) integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos e
- e) favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática (Brasil, 2009a, p. 2-3).

Para esse processo de formação foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais e específicos. São eles:

Objetivo Geral

- aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica;
- contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica, com qualidade social;
- estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

Objetivo Específico

- Incentivar os gestores a refletirem sobre a gestão democrática e a desenvolverem práticas colegiadas de gestão, no ambiente escolar, que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Propiciar, aos gestores, oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas, que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
- Possibilitar, aos gestores, oportunidades para ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico e
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico, que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar (Brasil, 2009a, p. 7-8).

Com essa concepção de educação e esses objetivos, nota-se que a formação dos gestores de educação básica estava baseada em princípios como o da autonomia, participação e da gestão democrática garantido o alcance da finalidade da educação escolar, que é a aprendizagem dos alunos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009).

Considerando os objetivos gerais e específicos para o processo formativo, foram estabelecidas 10 (dez) capacidades¹² que traduzem o perfil profissional do gestor escolar, na perspectiva da gestão democrática, estabelecendo competências e tarefas que o processo formativo assegure aos gestores após o término do curso: aprofundar o conceito de educação escolar; garantir o direito à educação; incentivar o exercício da prática democrática mediante o trabalho coletivo e a participação; implantar e implementar mecanismos, instrumentos e estratégias que efetivem a gestão democrática nas escolas; propor e coordenar democraticamente os processos para implantação, implementação e avaliação do PPP na escola; incentivar o trabalho coletivo e o exercício do processo democrático, com diálogo, respeito a diversidade e as diferenças nos projetos educativos para melhoria da aprendizagem; analisar a realidade da escola considerando a dimensão sócio cultural, política e econômica ao qual está inserido; gerir com autonomia o processo administrativo e pedagógico da escola, garantindo a transparência dos recursos financeiros da escola; participar de processos de formulação e implementação de políticas no campo educacional; e utilizar os recursos tecnológicos para organização de sua prática.

A organização da proposta curricular do Curso de Gestão do Programa Nacional Escola

¹² Essas capacidades foram apresentadas no ANEXO A.

de Gestores da Educação Básica foi estruturada em 3 eixos norteadores que se articulavam entre si: 1 - o direito à educação e a função social da escola básica; 2- as políticas de educação e a gestão democrática da escola; e 3 - o Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar. A construção e/ou avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), nesse eixo, compreendeu etapas como a da fundamentação teórica, a sensibilização e a mobilização da comunidade, o diagnóstico da escola, planejamento, implementação e avaliação do PPP. Esse é considerado por Placco (2014, p. 534) como

[...] um guia, um conjunto de diretrizes que traduza o trabalho pedagógico coletivo dos educadores da escola, que seja fruto de um processo de elaboração resultado de um cuidadoso estudo reflexivo da realidade da escola e sua comunidade de entorno, resultado de estudo e posicionamento em relação às teorias pedagógicas, resultado da compreensão coletiva do significado de “educar”, “formar” os alunos, resultado de um compromisso com propósitos e objetivos claros em relação a essa formação.

Esse entendimento é expresso nas propostas e situações nas situações pedagógicas do Curso do Programa, que possibilitou aos gestores a elaboração do PPP das instituições escolares que não o tinham, e nas escolas que possuíam o PPP, os gestores promoveram a avaliação para reelaboração do mesmo. Ou ainda, a escolha de uma problemática diagnóstica para intervenção.

A avaliação dos gestores que participaram de uma dessas situações pedagógicas ocorreu por meio dos pressupostos, objetivos, natureza e dinamicidade da proposta de intervenção pedagógica, sendo que os cursistas foram acompanhados e avaliados de forma contínua por professores orientadores, especialistas, assistentes e pela coordenação do Programa em cada IES credenciada. A avaliação se deu ao longo do processo formativo, observando a aprendizagem na ótica da investigação, se desenvolvendo de maneira compartilhada, envolvendo os diferentes autores do processo formativo: “[...] (professor, orientador, especialistas, assistentes, auxiliares, coordenador e cursistas), com vistas a compreender o processo do conhecimento e seus desdobramentos na prática docente” (Brasil, 2009a, p. 5).

Nesse processo de avaliação, o diálogo foi a base principal, cabendo aos orientadores/especialistas a iniciativa de estimular e incentivar o desenvolvimento do cursista como “parceiro ativo nessa interação”. Deste modo, esse processo avaliativo do cursista contou com procedimentos de auto avaliação, avaliação a distância e presencial, dos eixos organizadores 1(um), 2(dois) e 3(três), a participação específica no módulo do projeto vivencial e na elaboração de trabalho de conclusão do curso. A certificação do cursista obedeceu às normas de cada instituição pública de ensino.

No que diz respeito à avaliação do Programa, o mesmo ficou a cargo de uma equipe técnica designada pela SEB/MEC e por representantes da universidade, bem como da

coordenação geral do Programa, que acompanhou o processo e se responsabilizou em disponibilizar os resultados da avaliação, para que dessa forma tomassem as medidas necessárias para o aprimoramento do mesmo.

A operacionalização dos cursos do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, considerou a diversidade regional e institucional e os processos de formação foram desenvolvidos por meio de uma versão para internet e/ou versão impressa. O curso pretendeu ainda colaborar com a melhoria dos indicadores educacionais do País e para as novas formas de provimento ao cargo de gestor escolar em vigência nos estados e municípios.

2.2 O curso de Coordenação Pedagógica no contexto do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica

Após a sistematização das informações do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública e do Projeto do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar, apresenta-se o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica do Programa, elaborado como modelo para a implantação e implementação em parceria com as Universidades Federais no atendimento das Redes Estaduais e Municipais de Educação, sendo está a Quarta Estratégia do Programa para viabilizar o direito a uma educação pública de qualidade.

Em 2009, ocorreu a implantação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica como uma política educacional de formação continuada para coordenadores pedagógicos das escolas públicas de educação básica, pelo Programa Nacional de Gestores da Educação Básica, tendo como público-alvo os coordenadores pedagógicos e/ou profissionais em exercício na função. Sobre o processo de formação desses profissionais, recorre-se a Placco (2014), que considera que,

Se o profissional ‘formado’, na prática ou na teoria, [...] não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, [...] numa sociedade [...] que tem um forte eixo no conhecimento, em sua diversificação e constante desenvolvimento, [...], se esse profissional não se encontrar conectado a esse desenvolvimento, rapidamente estará superado, desatualizado, sem condições de dialogar com sua própria área, com seus pares e com seus próprios alunos. Para evitar isso, precisa estar continuamente estudando, se formando. Esta flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e motivação para prosseguir deverão ser, assim, objeto de formação continuada. Esta deve ser entendida como processo que ocorre a partir da formação inicial, e se estende para além de cursos e treinamentos, sendo provocadora de inquietação contínua com o já conhecido. Nesse processo, um contínuo movimento da teoria à prática, e vice-versa, possibilita o envolvimento do profissional inteiro no seu próprio processo de construção e reconstrução (Placco, 2014, p. 542).

Nesse contexto, o curso implantado tinha como objetivo formar, em nível de pós-graduação lato sensu, coordenadores pedagógicos das instituições públicas de educação básica e promover a melhoria dos índices educacionais das escolas públicas, observando o disposto nas Diretrizes do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica.

O Programa se destacou por ter um formato que, em sua gênese, observou a educação como direito social de cidadania, considerando que a escola pública, lócus do trabalho dos coordenadores pedagógicos sujeitos desta formação, era a conectora da educação como direito e da potencialidade emancipatória e social. Deste modo, o curso de Formação de Coordenadores Pedagógicos no Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica, buscou atender ao princípio da gestão democrática instituído na Constituição de 1988 e reafirmado na LDB/1996, buscando a inserção social a partir dos gestores escolares e coordenadores com a comunidade escolar envolvida.

Os princípios orientadores do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica que fundamentaram e organizaram o curso são os seguintes: o *Direito à Educação*, que evidencia a escola como lugar de aprendizagem de saberes e bens culturais produzidos pela humanidade, garantindo o acesso e permanência e a qualidade de educação respeitando a diversidade; a *Gestão Democrática*, que busca a participação da comunidade escolar e o processo de organização do trabalho pedagógico (essa participação respeita as relações e vontades coletivas de modo a garantir que as decisões políticas e intervenções sejam expressas no espaço escolar visando a gestão social); a *Formação Continuada Crítica e Promotora da identidade profissional*, que cria oportunidade de estudo sólido e criticamente fundamentado, de forma a consolidar a escola como espaço formativo, articulando processos que desenvolvam as práticas de formação articuladas com à prática educativa de professores e demais agentes educativos; a *Articulação Teoria-Prática*, que produz transformações na compreensão da realidade escolar e das ações concretas que são desenvolvidas na escola, de forma a fortalecer e consolidar o trabalho do coordenador pedagógico; e a *Integração dos Elementos Curriculares*, que evidencia as contribuições dos diferentes campos do saber e de sua interdependência, de forma a oportunizar uma compreensão mais clara da realidade escolar e suas particularidades. (Brasil, 2009c).

Esses princípios levaram em consideração o caráter político, ético e pedagógico que orientou as reflexões e decisões relativas ao processo de gestão do curso e da proposta visando a qualidade da educação, para essa materialização o curso contou com a participação de profissionais, professores pesquisadores que atuavam em Instituições Públicas Federais e que possuíam experiência na educação básica, imprimindo uma diferença fundamental ao curso

desenvolvido.

Essa proposta de Formação de Coordenadores Pedagógicos pautava-se no estudo de temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação. Esses temas se articulavam na discussão no eixo “Organização do Trabalho Pedagógico”, foco este do projeto de intervenção do Coordenador Pedagógico, que sintetizava a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional, tanto no âmbito da escola, compreendida como local social de formação crítica e cidadã, como no âmbito da sala de aula, espaço em que o exercício da prática educativa acontece de forma planejada, intencional e democrática. (Brasil, 2009c).

É nesse contexto que o objetivo geral e os objetivos específicos foram estabelecidos no projeto do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Esses objetivos estão transcritos a seguir:

Objetivo Geral

- Formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando **à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas**, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos

- Promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico e gestão democrática que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Possibilitar a vivência de processos de produção de conhecimento que busquem uma melhor compreensão da escola em suas determinações;
- Estimular o desenvolvimento de práticas de coordenação do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar;
- Contribuir para a reflexão e a prática do coordenador pedagógico junto ao professor na realização do processo de ensino-aprendizagem;
- Possibilitar o aprofundamento dos debates sobre a construção coletiva do projeto pedagógico, bem como da articulação, integração e organização das ações pedagógicas (Brasil, 2009c, p.8).

Com esses objetivos propostos, a SEB/MEC, explicita o entendimento da importância da Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos contribuindo para uma proposta de educação inclusiva e democrática nas escolas públicas, considerando que o objetivo geral estabelecido no projeto explicita na “contramão” dessa proposta educacional a lógica definida na política educacional neoliberal.

O curso em sua proposta estabeleceu, com base no objetivo geral e nos objetivos específicos, o perfil do egresso no qual apresentou a expectativa que esse profissional fosse capaz de:

- Aprofundar a compreensão da educação escolar como direito fundamental do cidadão e como instrumento de emancipação humana no contexto de uma sociedade com justiça social;
- Comprometer-se com a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, participando dos processos de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e assegurando a participação efetiva de toda a comunidade escolar;
- Incentivar o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a articulação e a integração das ações pedagógicas;
- Participar do fortalecimento da gestão democrática do ensino por meio da construção do trabalho coletivo e da articulação da unidade escolar com as diretrizes propagadas pelo sistema de ensino;
- Compreender a realidade escolar e a gestão dos processos educativos nas dimensões social, política, cultural, econômica e pedagógica.
- Valorizar a vivência investigativa e a busca do aperfeiçoamento profissional contínuo;
- Compreender os meios de comunicação como espaços de produção, socialização e disseminação de informações, saberes, conhecimentos e culturas e, portanto, como possibilidades de descentralização de poderes e de promoção da autonomia;
- Dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando-as como importantes ferramentas para realização da gestão democrática da educação (Brasil, 2009c, p.8).

Ao analisar as 8 (oito) capacidades estabelecidas na proposta ressalta-se a importância do Coordenador Pedagógico pensar a educação escolar como direito social, de participar dos processos de elaboração, implementação e avaliação do PPP, de incentivar e promover a melhoria das práticas educativas na escola, de participar da gestão democrática mediando o trabalho coletivo, de compreender a realidade escolar em todas suas dimensões, de valorizar a autoformação profissional, de apropriar os meios de comunicação como espaço de construção de conhecimento e cultura e de dominar as tecnologias para organização do seu fazer pedagógico.

O Curso de Pós-Graduação de Coordenadores Pedagógicos estabeleceu, como critério de seleção dos candidatos, a pré-seleção de cada sistema de ensino e posteriormente o processo seletivo das IFES, observando o estabelecido pelo Programa. O processo seletivo incluía duas etapas: uma pré-inscrição feita pelos sistemas de ensino e uma seleção técnica feita pelas universidades responsáveis pelo curso, priorizando os municípios e escolas com baixo IDEB.

Os critérios mínimos de seleção eram ser graduado em Pedagogia ou outra licenciatura plena pertencer à rede pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluindo as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional, ter disponibilidade para dedicar no mínimo 10 horas/semanais ao curso, ter disponibilidade para participar dos encontros presenciais nos locais previstos.

A avaliação e a certificação ocorriam em caráter formativo e processual, sendo que os procedimentos específicos de avaliação, bem como os critérios e valores mínimos de

aproveitamento e frequência exigidos para aprovação deveriam observar as normas acadêmicas de cada IFES, observando o definido na Resolução CNE/CES nº 1, de 08/06/2007, que tratava sobre as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato-sensu, em nível de especialização. A certificação observaria às normas da universidade sede do curso.

As Secretarias de Estado e as Secretarias dos Municípios para participar da formação assinaram o termo de adesão, que contemplava o compromisso de viabilizar a participação dos seus servidores por meio de recursos logísticos e financeiros na realização das aulas presenciais, uma vez que os cursos ocorreram de forma híbrida, com aulas em ambientes virtuais de aprendizagem e encontros presenciais, para estudo e avaliações presenciais. Referente à adesão dos estados e municípios ao Programa, este estava vinculado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, já mencionado neste estudo, o qual definiu as condições e diretrizes para que as unidades federativas pudessem integrar-se às ações propostas, assumindo, assim, o compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica.

O Programa viabilizou a oferta, a participação e a consolidação de uma formação continuada para coordenadores pedagógicos na perspectiva da gestão democrática, constituindo-se em um passo importante na defesa do direito à educação e na busca por uma qualidade socialmente referendada, e não apenas voltada a atender interesses políticos e econômicos das elites regionais, com acordos políticos adaptados à estrutura social vigente.

A proposta do curso apresentou uma carga horária de 405 horas, distribuídas em 12 (doze) meses no mínimo e 18 (dezoito) meses no máximo. Estavam previstos no curso o mínimo de três encontros presenciais, na qual havia a obrigatoriedade da presença dos cursistas. Esses encontros deveriam acontecer com um intervalo máximo de 4 (quatro) meses e poderiam ser no formato de oficina, seminário ou qualquer outro formato que permitisse o debate teórico-prático. Em relação à participação presencial do cursista nesses encontros presenciais, o mesmo era planejado e custeado pelas secretarias municipais e estadual de cada estado em parceria com a SEB/MEC, possibilitando a troca de saberes entre os Coordenadores Pedagógicos participantes.

Nesse contexto, é possível constatar que, para atingir o maior número de Coordenadores Pedagógicos, a proposta do curso foi desenvolvida também na modalidade EaD. O curso foi desenvolvido no ambiente Moodle e sua versão estava disponível no servidor do MEC, além do acesso pela internet ao ambiente Moodle, cada cursista recebia um CD-ROOM com o conteúdo básico do curso para ser estudado de acordo com a disponibilidade do mesmo. Dessa forma o curso contribuiu para que os profissionais da educação que exerciam a função de Coordenadores Pedagógicos nas instituições públicas de educação básica participassem da

Formação Continuada de pós-graduação. Essa modalidade de ensino possibilitou a ampliação da oferta do curso, tão necessária e requisitada nas regiões onde esse tipo de formação se apresentava insuficiente. É importante destacar que a formação continuada do curso promoveu a troca de experiências entre os pares. Em estudo realizado por Placco, Souza e Almeida (2011), nas cinco regiões do país, os autores apresentam que, em processo de formação, o que:

os CPs mais valorizam dessa formação é a troca de experiência com outros CPs, nos grupos de estudo, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas pelos seus pares. Por outro lado, é importante ressaltar que, nas diferentes regiões, CPs enfatizam a primazia da prática cotidiana, da experiência, como melhores espaços de formação para o desempenho de sua função (Placco; Souza; Almeida, 2011, p. 266).

Em relação à organização curricular e às orientações metodológicas do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, assim como disposto nas Diretrizes do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, a proposta curricular favoreceu a reflexão e buscou promover práticas cotidianas dos coordenadores pedagógicos, contribuindo para melhoria da qualidade da educação básica pública. Nesse sentido, o curso propôs que os Coordenadores Pedagógicos compreendessem qual a sua função e sua importância enquanto profissional para o desenvolvimento da educação e na escola pública da educação básica.

Para atingir essa compreensão, o currículo do Curso de Coordenação foi estruturado tendo como eixo a “Organização do Trabalho Pedagógico”, visto que este sintetiza a abrangência da função de Coordenação Pedagógica tanto na instituição educacional como também na sala de aula, ambos espaços de formação crítica e cidadã.

Ao estabelecer o Trabalho Pedagógico como eixo central do currículo, o mesmo direciona os rumos da formação proposta, ou seja, uma formação voltada à reflexão do Coordenador Pedagógico, possibilitando a sua intervenção na realidade da escola. Desse modo, teoria e prática se articulam promovendo uma análise fundamentada e crítica, possibilitando a transformação no trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico bem como o fortalecimento da escola pública.

Dessa forma a matriz curricular do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica foi planejada por temáticas e desenvolvidas em 9 Salas Ambientais num total de 405 horas. São elas: 1 - Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico (30 horas); 2 - Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino (45 horas); 3- Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar (45 horas); 4 - Avaliação Escolar (45 horas); 5 - Práticas e Espaços de Comunicação na Escola (45 horas); 6 - Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico (45 horas); 7 - Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica (45 horas); 8 - Tópico Especial (45 horas) e 9 - Metodologia

do Trabalho Científico – MTC (45 horas). (Brasil, 2009c).

A estrutura curricular do curso foi complementada em sua composição com mais 2 salas, uma sendo denominada Sala de Introdução ao Curso e a outra Sala Ambiente Virtual, sendo esta atividade presencial. Estas salas tiveram o propósito de familiarizar os cursistas sobre as informações do curso e quanto ao uso das ferramentas presentes no ambiente virtual, preparando os mesmos para navegarem nas Salas do Curso no Ambiente Virtual da plataforma do Curso.

Com relação aos conteúdos do Curso, os objetivos, as ementas e bibliografias estavam presentes em cada Sala Ambiente. O fluxo curricular observou as orientações com o propósito de garantir que o curso se desenvolvesse de acordo com os parâmetros do Programa. Deste modo, a Sala de Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual, permaneceria ativa no ambiente virtual por três semanas, tempo em que o cursista poderia realizar exercícios para navegar nas Salas Ambientes e nos diferentes recursos empregados nos hipertextos.

A Sala Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico apresentava uma proposta problematizada que, juntamente com a Sala Projeto Político Pedagógico e Organização, foi planejada para ter a duração de 9 (nove) semanas e desenvolvidas simultaneamente, possibilitando que os cursistas refletissem o fazer pedagógico-institucional por intermédio do PPP da escola.

Ao término dessas salas, iniciaria a Sala Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar e a Sala de Avaliação Escolar, ambas planejadas para serem abertas por 12 (doze) semanas e simultaneamente. Neste período também se iniciaria a Sala Ambiente, Metodologia do Trabalho Científico (MTC), que permaneceria aberta até o final do curso para orientação do Trabalho Científico de Conclusão do Curso. Essa última sala constituída para que cada orientador atendesse 20 (vinte) cursistas que deveriam dispor de 1 (uma) hora semanal para orientação com o intuito de orientação na elaboração do trabalho científico.

O fluxograma previa a abertura das Salas Aprendizagem e Trabalho Pedagógico e da Sala de Práticas e Espaços de Comunicação na Escola, também com o período de 12 (doze) meses para serem desenvolvidas simultaneamente pelos cursistas, objetivando a reflexão dos desafios que norteavam o trabalho pedagógico e da utilização de espaços de comunicação.

Encerrando o fluxo das Salas Ambientes já descritas deveriam ser desenvolvidas simultaneamente as seguintes salas denominadas Políticas Educacionais e a Gestão Pedagógica e Tópico Especial no período de 12 (doze) semanas. A Sala de Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica foi ofertada no final do curso com o objetivo de subsidiar a reflexão dos cursistas em relação às inter-relações em níveis micro e macro, sobre as políticas educacionais e seus

respectivos objetos de estudos selecionados para a elaboração do trabalho científico. Já a Sala Tópico Especial, a IFES deveria escolher uma das temáticas entre as 7 (sete) oferecidas de acordo com a necessidade das turmas. Estas temáticas foram: Tópico 1 - Leitura e Formação de Mediadores; Tópico 2 - Qualidade da Educação Básica; Tópico 3 - Políticas e Programas de Educação (PNE, PDE, PAR); Tópico 4 - Fundamentos do Direito à Educação; Tópico 5 - Oficina Tecnológica: construindo sítios na *Web*; Tópico 6 – Saúde na Escola; e Tópico 7 - Conselhos Escolares e Gestão Democrática.

Este fluxo curricular foi estipulado com um tempo mínimo e máximo de duração do Curso proposto no Projeto Pedagógico, garantindo espaço e tempo destinados à realização dos encontros presenciais e atividades EaD.

Essa estrutura curricular propiciou o aprofundamento de temáticas relevantes para a compreensão dos fundamentos da gestão democrática, dos fatores e condicionantes que interferem na prática do coordenador pedagógico, bem como para o conhecimento de processos, procedimentos e ferramentas tecnológicas, que ampliariam e tornariam mais efetivas a ação dos coordenadores no cotidiano escolar.

A avaliação dos cursistas seria formativa e processual, visto que as atividades realizadas pelos cursistas seriam acompanhadas por seus professores/orientadores de cada turma e também pelos coordenadores de salas, havendo uma interação contínua entre eles, para troca de informações e parceria para atender e solucionar as dificuldades dos coordenadores/cursistas.

A interação era considerada fundamental no processo avaliativo, pois, por meio dela, os objetivos de cada componente curricular proposto poderiam ser alcançados, uma vez que o diálogo constituía a base de todo o processo. Para isso, cabia aos professores/orientadores e aos coordenadores de sala proporcionar estímulos e incentivar os cursistas ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Para compor este processo avaliativo em cada sala ambiente no Moodle, os cursistas teriam que desenvolver as atividades obrigatórias à distância, e outras atividades avaliativas puderam ser propostas por cada IFES, tanto no ambiente Moodle como nos encontros presenciais.

Os critérios e valores mínimos de aproveitamento e frequência exigidos para aprovação dos cursistas foram estabelecidos de acordo com as normas acadêmicas de cada IFES, todavia deveriam seguir a Resolução CNE/CES nº 1, de 08/06/2007, que estabelecia as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. (BRASIL, 2009c).

Para finalizar, o cursista deveria entregar ao final, o Trabalho de Conclusão do Curso

(TCC), este precisaria ser desenvolvido no decorrer do mesmo, sob orientação de um docente mestre ou doutor, devendo atender aos critérios definidos pela IFES e precisava apresentar uma proposta de ação que articulasse a organização do trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem, assim contribuindo para a qualidade na escola na qual o cursista atuava, além consolidar os fundamentos teórico-práticos adquiridos durante o processo formativo do curso.

Sobre a avaliação do Curso, o acompanhamento e o monitoramento estavam a cargo de uma equipe técnica designada pela SEB/MEC, sendo que a Coordenação Geral do Programa deveria acompanhar e disponibilizar os resultados da avaliação, tomando as medidas necessárias para o melhor desenvolvimento do Programa.

2.3 Levantamento bibliográfico sobre a formação do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática

Para compreender como a literatura acadêmica tem abordado a formação do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão democrática tornou-se essencial para subsidiar as análises desse estudo, o levantamento bibliográfico por meio do “estado da questão”, no qual, recorreu-se às contribuições de Nóbrega Therrien e Therrien (2004) para o mapeamento, sendo que após a inclusão (textos relacionados à temática e ao objeto de estudo os quais foram selecionados primeiramente pelo título relacionado ao objeto de pesquisa e posteriormente pela leitura dos resumos) e exclusão (textos que não colaboram com a temática a partir da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos), com o processo de investigação foram selecionados novos autores para compor o referencial teórico desta pesquisa à medida que suas ideias e/ou achados encontrados colaboraram para ampliar as possíveis análises trabalhadas neste estudo.

Para a organização do levantamento estabeleceu-se o período de 2010 a 2022 e a caracterização da temática do objeto a partir da consulta às bases da BTDB, CAPES, RBPAE e SCIELO, examinando teses, dissertações e demais materiais da área, utilizando os seguintes descritores: 1) gestão democrática; 2) formação continuada e 3) coordenador pedagógico.

Nesse processo ressalta-se que, nos limites desta proposta, ampliei as discussões referentes ao “Coordenador Pedagógico” incursionando aos estudos de Geglio (2010), que pesquisou o período de 1988 a 2009 no ambiente virtual da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que inclui dissertações e teses, bem como em artigos de periódicos, livros e trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, tendo como título de sua pesquisa a “Análise Temática das Produções sobre o Coordenador Pedagógico no

Brasil”¹³

Nesse estudo, os resultados encontrados pelo autor apresentam 134 (cento e trinta e quatro) produções realizadas nos programas de mestrado e doutorado do país, e que abordam no seu título as expressões “coordenador pedagógico” ou “supervisor pedagógico”, destes 123 (cento e vinte e três) trabalhos eram dissertações de mestrado e 11 (onze) teses de doutorado.

No estudo realizado, constatou-se que o termo supervisor se refere ao Coordenador Pedagógico, sendo que este termo, “supervisor”, aparece em 51 (cinquenta e um) dos 134 (cento e trinta e quatro) trabalhos selecionados, sendo 50 (cinquenta) dissertações e 1 (uma) tese.

Ao analisar os temas das teses e dissertações encontradas pelo autor, foi possível identificar 83 (oitenta e três) dissertações e teses, que destacam o tema Coordenador Pedagógico, entre elas apenas 8 (oito) tratam da Formação do Coordenador Pedagógico, sendo 7 (sete) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado.

Segundo o autor, o volume de dissertações e teses no Brasil tendo como tema o Coordenador Pedagógico varia de nenhuma a 15 (quinze) por ano, apresentando uma média de 11 (onze) dissertações entre 2006 e 2009, na plataforma pesquisada.

De acordo com este estudo, os trabalhos referentes a análise sobre o coordenador pedagógico apresentavam um baixo índice de produção, pois de acordo com o autor em mais de 20 anos foram produzidos somente 134 (cento e trinta e quatro) trabalhos sob essa ótica. Deste modo, Geglio (2010) pontua que o baixo índice de produções referente ao coordenador Pedagógico se deve ao fato de não haver naquele momento interesse em investigar ou discutir sobre esse profissional, além do fato da denominação supervisor pedagógico estar atrelada a discussão do Coordenador Pedagógico com a gestão pedagógica e administrativa da escola, conseqüentemente não havendo a articulação da gestão escolar no contexto da gestão democrática. Por fim, o autor conclui que apesar das pesquisas terem diferentes abordagens em relação ao Coordenador Pedagógico, não existe um acúmulo de discussões referente a uma efetiva atuação desse profissional no contexto da gestão democrática e o reflexo do seu trabalho na organização e na prática do professor.

Tendo como ponto de partida a análise levantada por Geglio (2010), é possível perceber que, além da baixa produção acadêmica referente ao coordenador pedagógico, pouco se discute sobre a formação continuada desse profissional, tão significativa para o ambiente escolar e de fundamental importância no trabalho junto aos professores. As contribuições do autor corroboram o estudo em questão, que busca discutir a política de formação continuada na

¹³ Publicado na Revista Eletrônica Pesquiseduca v.2., n.4, jul.-dez.-2010.

perspectiva da gestão democrática para os coordenadores pedagógicos, visando à promoção de uma educação pública de qualidade.

Para efetivação da pesquisa proposta neste estudo, em um primeiro momento, nos dados de teses e dissertações na da plataforma CAPES, verificou-se a ocorrência dos descritores: “Gestão Democrática” or “Formação Continuada” or “Coordenador Pedagógico”, no qual foram encontrados 565 (quinhentos e sessenta e cinco) teses e dissertações, destas foram excluídas 414 (quatrocentos e quatorze) devido a serem publicadas anteriormente à Plataforma Sucupira e mais 97 (noventa e sete) cujos títulos não agregava a temática da pesquisa sendo elas material específico da mediação do coordenador pedagógico na formação de professores. Portanto, foram extraídos os resumos de 54 (cinquenta e quatro) teses e dissertações, deste total 8 (oito) teses de doutorado e 46 (quarenta e seis) dissertações de mestrado. Das teses e dissertações separadas para leitura dos resumos, apenas 13 (treze) foram selecionadas, pois tratam da Formação do Coordenador Pedagógico. São elas as apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – CAPES/Teses e dissertações referente a Coordenação Pedagógica 2010/2022.

TÍTULO	TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ANO
Um estudo sobre a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico Desenvolvida pelo Cefapro de Cáceres/MT	Doutorado em Educação	Rinalda Bezerra Carlos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	21/11/2013
A Contribuição da Formação Continuada para a Atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo	Mestrado em Educação	Sandra Regina Brito de Macedo	Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo	22/04/2014
Coordenador Pedagógico: A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS	Mestrado Profissional em Educação	Lenine Ferreira da Silva	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande	15/12/2016
A Formação Continuada do Professor Coordenador na Rede Pública Estadual Paulista de Ensino Regular	Mestrado em Educação Escolar	Rebeca Franciele Vera	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Araraquara	15/02/2017
Formação Contínua do Professor Coordenador Pedagógico no Âmbito Regional da Rede Estadual Paulista: Entraves e Possibilidades	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores	Tania de Fatima Rocha	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	26/06/2017
Formação Continuada na Perspectiva do Coletivo	Doutorado em Educação	Denise Silva de Souza	Universidade Federal da Bahia,	08/03/2018

de Coordenadores Pedagógicos de Salvador: Tensões, Desafios e Potenciais				Salvador	
Formação Continuada e Prática de Coordenadores Pedagógicos no Maranhão: em cena o Programa Nacional Escola de Gestores	Mestrado em Educação	em	Camila Castro Diniz	Universidade Federal do Maranhão	12/12/2018
Formação Continuada de Professoras Coordenadoras: Lições da Pesquisa na Pós-Graduação Stricto Sensu e Implicações para a Atuação na Educação Básica'	Mestrado em Educação	em	Patricia Kelly Mercadante	Universidade Metodista de Piracicaba	09/02/2020
O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos: Que Coordenação Pedagógica?	Doutorado em Educação	em	Maria Cristina Moraes de Carvalho	Instituição de Ensino: Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis	13/02/2020
Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal e Ensino de Dourados – MS (1988-2018): Caminhos, Descaminhos e Desafios	Mestrado em Educação	em	Fabiana Honório do Amaral Franca	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados	16/03/2020
Coordenador Pedagógico Iniciante: Atuação, Formação Continuada e Perspectivas para o seu Desenvolvimento Profissional	Doutorado em Educação Escolar	em	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira	Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara),	23/11/2021
Práticas de Formação Continuada para as Coordenadoras Pedagógicas das Escolas Públicas do Município de Cordeiros – Bahia	Mestrado em Educação	em	Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista	23/02/2022
Afinal, Quem Forma o Formador? A Formação Continuada da Coordenadora Pedagógica de Creche na rede Municipal de São Bernardo do Campo	Mestrado em Educação	em	Cintia Berto Oliva Ruiz	Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo	30/03/2023

Fonte: CAPES - elaborado pela autora, 2024.

Dos 13 (quatorze) trabalhos selecionados na pesquisa, 4 (quatro) são teses de doutorado e 9 (nove) são dissertações de mestrado, que tratam da formação do Coordenador Pedagógico.

Das 4 (quatro) teses de doutorado, 1 (uma) busca compreender a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico de Paranaíba-MS, e 1 (uma) trata da Formação Continuada do Coordenador Pedagógico a partir do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública em Minas Gerais, 2 (duas) tratam da Formação Continuada do Coordenador Pedagógico nas redes de Ensino, sendo uma rede em Salvador - BA e a outra em Cáceres-MT. É importante destacar que, desses estudos, 2 (duas) teses de doutorado são provenientes de instituições particulares, 1 (uma) tese de instituição pública estadual e 1 (uma) de instituição pública federal.

Das 9 (nove) dissertações de mestrado, 1 (um) estudo da Formação do Coordenador Pedagógico a partir do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública no Maranhão, 1 (um) estudo sobre as práticas de Formação Continuada para as Coordenadoras Pedagógicas das Escolas Públicas do Município de Cordeiros-BA, 3 (três) tratam da Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, sendo uma na Rede Municipal de São Bernardo do Campo-SP, uma da Creche da Rede Municipal de São Bernardo do Campo-SP, uma da Rede Municipal de Campo Grande-MS, 1 (um) trata da Formação Continuada De Professoras Coordenadoras na Pós-Graduação Stricto Sensu para atuação na Educação Básica de Piracicaba-SP, 1 (um) trata da Formação Continuada do Professor Coordenador na Rede Pública Estadual Paulista de Araraquara-SP, 1 (um) trata do processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e 1 (um) trata da Formação Contínua do Professor Coordenador Pedagógico da Rede Estadual Paulista de São Paulo-SP. Destaca-se que, nas dissertações de mestrado, 3 (três) são provenientes de instituições federais, 3 (três) de instituição pública estadual e 4 (quatro) de instituições privadas.

Dos trabalhos de teses e dissertações na plataforma Capes apresento as principais contribuições da formação de coordenadores, tendo como destaque o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública em 2 (dois) trabalhos e 1 (um) na formação de coordenadores pela Universidade e 7 (sete) sobre a formação de coordenadores em seus respectivos municípios e 2 (dois) nos sistemas de ensino de redes estaduais e 1 (um) que trata sobre a formação de coordenadores enquanto política de formação de redes de ensino.

Sobre a dissertação de Diniz (2018), referente à “Formação Continuada e Prática de Coordenadores Pedagógicos no Maranhão: em cena o Programa Nacional Escola de Gestores” a autora considera que Curso de Especialização em Coordenação pedagógica no cenário maranhense, teve sua origem num contexto marcado por demandas formativas intermediadas por acordos internacionais para o fortalecimento da educação e para reforma do estado, sendo positivo para a localidade mesmo que com algumas contradições, visto que os coordenadores

adquiririam uma formação na perspectiva da gestão democrática e da inclusão social da educação, criando novos hábitos de estudo e modificando sua postura e autonomia.

Carvalho (2020), em sua tese, estuda “O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos: Que Coordenação Pedagógica?”, que trata o processo de formação continuada a que estiveram submetidos coordenadores pedagógicos de escolas públicas a partir de uma política pública que instituiu o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública em Minas Gerais. O objetivo da pesquisa foi analisar como ocorreu a política de formação posta em ação em uma universidade mineira, como resultado a autora identificou alguns aspectos da atuação do coordenador pedagógico, por meio da análise dos trabalhos de conclusão de curso. As análises apontaram para relevância do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, considerando suas contribuições na formação dos coordenadores pedagógicos em uma proposta que o evidencia como articulador da organização do trabalho pedagógico da escola, por meio de uma atuação sustentada pela teoria e prática, considerando as dimensões políticas do ato educativo e as dimensões da prática pedagógica. A autora destaca, ainda, que a universidade, cuja política de formação foi colocada em prática, demonstrou capacidade de mobilização institucional e de viabilização da participação dos cursistas por meio da articulação com os municípios. Segundo a autora, a universidade “produziu conhecimentos sobre a experiência formativa e aperfeiçoou o modelo proposto pelo MEC”. Em seu estudo, evidencia que a interrupção da política de educação impediu a continuidade do programa, causando a desintegração da equipe, composta majoritariamente por profissionais não vinculados à universidade, o que evidenciou a vulnerabilidade da estrutura adotada para atender à alta demanda por formação contínua de coordenadores pedagógicos.

Mercadante (2020), em sua dissertação *Formação Continuada de Professoras Coordenadoras: Lições da Pesquisa na Pós-Graduação Stricto Sensu e Implicações para a Atuação na Educação Básica*, investiga a formação continuada de professoras coordenadoras na pós-graduação stricto sensu pela Universidade Metodista de Piracicaba, com o objetivo de compreender quais são as contribuições desse nível de formação para a atuação das professoras coordenadoras na educação básica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com cinco coordenadoras, concluindo que a experiência proporcionou uma reflexão sobre a atuação diária dessas profissionais como formadoras e articuladoras do trabalho coletivo na escola.

A dissertação de Pessoa (2022), intitulada *Práticas de Formação Continuada para as Coordenadoras Pedagógicas das Escolas Públicas do Município de Cordeiros – Bahia*, analisa

a prática de formação continuada para coordenadores pedagógicos nas escolas públicas de Cordeiros, Bahia, abordando a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e destacando os desafios enfrentados, bem como as funções desempenhadas e os impactos dessa formação na prática pedagógica. Essa pesquisa também mapeia a produção acadêmica sobre o tema no Brasil, evidenciando a necessidade de um plano sistematizado de formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos.

A dissertação de Ruiz (2023), cujo tema é “Afinal, quem forma o formador? A Formação Continuada da Coordenadora Pedagógica de Creche na Rede Municipal de São Bernardo do Campo” teve por objeto a formação continuada do coordenador pedagógico em creches do município de São Bernardo do Campo - SP e teve por base a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis coordenadoras da rede em estudo. O trabalho revela a existência de uma lacuna na formação adequada e uma desconexão entre o que é oferecido e as reais necessidades dessas profissionais. A hipótese levantada sugere que, embora reconheçam a importância da formação continuada para aprimorar seu trabalho, as coordenadoras carecem de clareza quanto à forma como essa formação deve ser conduzida. O estudo fundamenta-se em teorias críticas e ressalta a necessidade de uma abordagem mais dialógica. Os resultados indicam ser essencial expandir a formação continuada, estimular a autoformação dessas profissionais e aprimorar a formação das orientadoras pedagógicas que as apoiam.

Macedo (2014), em sua dissertação intitulada “A Contribuição da Formação Continuada para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo”, a autora trata que existe uma preocupação sobre a importância que tem a formação continuada de professores para aperfeiçoar sua prática, enquanto a formação dos coordenadores que deveriam auxiliar na formação dos professores é discutida em menor medida. Deste modo, essa pesquisa buscou enfatizar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil em São Bernardo do Campo, enfocando como a formação destes profissionais, realizada em 2011 e 2012 ajudou na atuação diária desses profissionais. Como resultado, a autora traz que o exercício de poder foi identificado em várias instâncias e sob diferentes formas, inclusive nos interditos da administração municipal, da gestão escolar, mas também dos profissionais da Escola pesquisada. Para a autora, a questão da hierarquia foi identificada, mas também a ruptura e a resistência a ela, que se dão no movimento cotidiano do Centro Educacional Unificado e nas ações de seus profissionais.

Carlos (2013) aprofunda, em sua tese, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas da região de Cáceres, no Mato Grosso. Sua pesquisa,

intitulada “Um estudo sobre a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico Desenvolvida pelo Cefapro de Cáceres/MT”, apresenta uma proposta educacional que considera a importância da pesquisa, a experiência dos alunos, as estratégias educacionais, a sistematização do trabalho, a adesão dos alunos, a participação de uma equipe multidisciplinar de educadores, bem como o processo de constituição identitária dos sujeitos envolvidos no curso de educação.

Silva (2016), em sua dissertação o “Coordenador Pedagógico: A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS”, investiga e analisa as ações da Rede Municipal de Ensino no que se refere à formação continuada dos coordenadores pedagógicos para o exercício de suas atribuições, apresentando ao final da pesquisa uma proposta de formação continuada para que os coordenadores pedagógicos possam atuar como agentes do desenvolvimento docente. A autora constata, em sua pesquisa, que alguns profissionais que atuam na coordenação pedagógica são docentes que deixaram a sala de aula por meio de seleção interna, assumindo a função de coordenador pedagógico. No período da pesquisa, identificou-se que fazia quatro anos que essa função havia sido implementada e, por isso, alguns profissionais deixaram o papel de coordenadores e retornaram a seus cargos de origem, gerando a necessidade de formação de novos coordenadores pedagógicos. A autora ressalta a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação (Semed) estabelecer uma sólida política de formação continuada para esses profissionais, uma vez que são iniciantes na função. Além disso, afirma que a Secretaria de Educação do Município não rompeu com a função dos especialistas nas escolas e que a formação acontece de forma generalizada para os três sujeitos atuantes no contexto escolar: supervisor, orientador e coordenador pedagógico.

Souza (2018) aborda a “Formação Continuada na Perspectiva do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador: Tensões, Desafios e Potenciais” com o objetivo de compreender as tensões, os desafios e os potenciais da formação continuada na perspectiva dos coordenadores pedagógicos do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador-BA, evidenciando, em sua análise, um confronto entre o discurso e a prática institucional no cotidiano das escolas. O trabalho destaca a importância da formação continuada como uma necessidade intrínseca aos profissionais na construção do conhecimento, e não como um produto a ser consumido em função das demandas do mercado. A autora afirma que

O sistema neoliberal coloca a formação como um dos principais antídotos para a melhoria da qualidade da educação, sob o argumento da “incompetência docente”. Contudo, a oferta, na maioria das vezes, se apresenta desconectada das expectativas da escola, colocando em tensão a relação entre o discurso oficial e o cotidiano da escola; os processos de adaptação e resistência nesse espaço (Souza, 2018)

Segundo a autora, a avaliação do percurso da Formação Continuada na Rede de

Salvador evidenciou um intenso e constante embate entre o discurso oficial, a prática institucional e o dia a dia das escolas. Essa batalha de versões se manifesta através de movimentos de adaptação impostos pela institucionalidade e dialeticamente construídos por meio de ações coletivas como o Coletivo de Coordenadores Pedagógicos, além de ações no ambiente específico das escolas.

Vera (2017) estuda em sua dissertação “A Formação Continuada do Professor Coordenador na Rede Pública Estadual Paulista de Ensino Regular”. Neste estudo, o coordenador é responsável por diferentes atividades como a pedagógica, organizacional, de monitoramento e controle do desempenho dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo foi analisar as proposições da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em relação às atividades de formação continuada destinadas aos professores coordenadores. A investigação, de natureza documental, foi complementada com a coleta de dados empíricos por meio de entrevistas. O estudo teve como sujeitos cinco coordenadores pedagógicos da cidade de Bauru-SP e constatou que as formações oferecidas pela SEE/SP restringem-se às ações da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e às orientações técnicas, apontando as principais características desses momentos formativos. A autora verificou que as formações oferecidas raramente abordavam, de forma crítica, a função dos professores coordenadores e não tratavam de temas que atendessem às necessidades desses profissionais. Além disso, a estrutura dos cursos de formação continuada apresenta elementos que dificultam a motivação dos educadores para participarem; em vez de prepará-los para tomar decisões na escola, acabam por oferecer apenas instruções sobre como realizar o trabalho, reforçando as diretrizes oficiais da rede de ensino. A maioria dos cursos disponibilizados ocorre na modalidade a distância, possui curta duração e não proporciona aprofundamento nas discussões das temáticas. Como consequência, os professores coordenadores frequentemente se baseiam nas experiências adquiridas durante sua atuação como docentes e nas trocas com outros professores coordenadores e administradores. Em alguns casos, esses profissionais buscam formação fora do âmbito da rede estadual.

Rocha (2017) estuda a “Formação Contínua do Professor Coordenador Pedagógico no Âmbito Regional da Rede Estadual Paulista: Entraves e Possibilidades”, com o objetivo de investigar a configuração da formação proposta pelas Diretorias Regionais de Ensino aos professores coordenadores da rede estadual de ensino de São Paulo, buscando compreender a relação entre as atribuições prescritas ao professor coordenador e a configuração do processo de formação proposto pelas Secretarias de Ensino. Para isso, analisa, por meio de documentos oficiais, a articulação entre os órgãos regionais e a Secretaria de Educação do Estado de São

Paulo a respeito dos processos formativos destinados aos coordenadores pedagógicos dos anos finais do ensino fundamental e médio. O trabalho visa aprimorar os processos de formação dos professores coordenadores e aponta que a responsabilidade dos órgãos regionais da Diretoria Regional de Ensino (DE) e do órgão central da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) consiste na oferta de formação continuada como meio para aprimorar as atividades docentes e o desempenho da aprendizagem, medido pela melhoria dos indicadores obtidos nas avaliações externas. Entende-se que as atividades de formação propostas para as diversas disciplinas escolares, especialmente para os professores que coordenam os últimos anos do ensino fundamental e médio, não são articuladas entre as regiões e as instituições centrais e, portanto, não constituem uma *Cadeia Criativa*, conforme proposto por Liberali (2010a). Essa proposta tem como fundamento a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, de origem vygotskyana, na qual o processo de transformação de um determinado contexto ocorre de forma intencional, por meio de atividades críticas articuladas e mobilizadas coletivamente para alcançar objetivos comuns.

Franca (2020) estuda o “Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS (1988-2018): Caminhos, Descaminhos e Desafios” o objetivo nessa dissertação foi analisar o processo de formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados -MS no período de 1988 a 2018, buscando responder como os coordenadores Pedagógicos percebem o processo de formação continuada na REME/Dourados, para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, possibilitando destacar que os Coordenadores Pedagógicos segundo este estudo mediante as respostas analisadas não têm uma política de formação continuada ofertado principalmente pela SEMED, não atendendo suas necessidades.

Oliveira (2021) aborda em sua tese o “Coordenador Pedagógico Iniciante: Atuação, Formação Continuada e Perspectivas para o seu Desenvolvimento Profissional” e aponta que a formação continuada dos profissionais que iniciam a atuação na Coordenação Pedagógica é construída durante a realização da prática na própria função e alguns fatores contribuem para esse desenvolvimento profissional, como a formação continuada centrada na escola, a relação com colegas mais experientes, leituras, pesquisas e estudos como o próprio PPP da escola, memória do trabalho de outros coordenadores que o acompanhou durante a docência e as experiências obtidas em sala de aula, além de outras ações formativas que auxiliem o Coordenador a desenvolver um trabalho autônomo e articulado a organização pedagógica escolar. Assim, o estudo aponta que políticas públicas de formação continuada devem ser propostas pelas redes e sistemas de ensino, para que ações voltadas especificamente para estes

profissionais sejam realizadas, levando-se em consideração parcerias com as universidades com ações centradas nos conflitos vivenciados na escola.

Nestas dissertações e teses encontradas destaca-se que, referente ao coordenador pedagógico, a pesquisa é extensa apesar de recente, todavia muitos trabalhos estão voltados à função e a atribuições do coordenador pedagógico, sendo mais recentes e escassas as pesquisas sobre a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico, essas destacadas neste capítulo.

Na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações utilizando os descritores “Gestão democrática” e “Formação do Coordenador Pedagógico”, no período de 2010 a 2022, foram encontrados 10 trabalhos, sendo 8 dissertações e 2 teses. Destes trabalhos foram excluídos 7 (sete), sendo essas dissertações que tratavam da gestão ou função do coordenador pedagógico na formação de professores ou na avaliação da aprendizagem. Portanto, foram extraídos os resumos de 2 (duas) teses de doutorado e 1 (uma) dissertação de mestrado. Das teses e dissertações selecionadas para leitura dos resumos que corroboram para ampliação da pesquisa. São elas as apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – BTDB - Teses e dissertações referentes a Coordenação Pedagógica 2010/2022.

TÍTULO	TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ANO
A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates	Tese	Elisabete Ferreira Esteves Campos	USP	2010
Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins	Tese	Souza, Raquel Aparecida	UNB	2016
O coordenador pedagógico na implementação e consolidação de uma política curricular no Ensino Fundamental	Dissertação	Santos, Ana Carolina Franco dos	UNESP	2022

Fonte: BTDB - elaborado pela autora, 2024.

Dos 3 (três) trabalhos selecionados na pesquisa, 2 (dois) são teses de doutorado e 1 (um) é dissertação de mestrado, que tratam da formação do Coordenador Pedagógico.

Das 2 (duas) teses de doutorado, 1 (uma) trata da Formação Continuada do Coordenador Pedagógico a partir do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública no Tocantins e a outra trata do debate sobre a coordenação pedagógica em São Bernardo do Campo-SP. A dissertação de Mestrado investiga o coordenador pedagógico na implementação de uma política curricular na rede municipal de ensino de Bauru-SP. Destaca-se que as 2 (duas)

teses de doutorado são provenientes de Instituição Pública Federal e a dissertação de mestrado é proveniente de Instituição Pública Estadual.

Na dissertação de Santos (2022), intitulada “O coordenador pedagógico na implementação e consolidação de uma política curricular no Ensino Fundamental”, a autora tem como objetivo investigar a atuação do coordenador pedagógico na implementação e consolidação do currículo na rede municipal de ensino de Bauru, traçando as dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos na formação continuada acerca do currículo, realizando uma pesquisa qualitativa na qual os dados obtidos foram analisados evidenciando inúmeros desafios para o desenvolvimento da função de coordenador, como os entraves burocráticos e o estabelecimento de uma gestão democrática com diálogo.

Souza (2016), em sua tese de doutorado intitulada “Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins”, objetiva compreender as determinações da política de formação para os professores/coordenadores pedagógicos, a partir dos participantes na experiência do curso de especialização lato sensu para Coordenadores Pedagógicos desenvolvido pela UFT e seus parceiros no ano de 2010 – 2011, com o objetivo de compreender as possibilidades, os limites e os desafios dessa formação e suas contradições. A pesquisa mostrou que a formação auxiliou e contribuiu com o fortalecimento das práticas de gestão democrática na escola.

Campos (2010) em sua tese “A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates”, inspirada a partir das ideias de Paulo Freire, percebe contradições presentes tanto na estrutura da educação escolar quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A partir dessas discussões, apresenta um panorama sobre a escola pública, suas regulamentações, diretrizes e reformas que levaram a municipalização do Ensino Fundamental I, anos iniciais, em São Bernardo do Campo-SP e a criação da função de Coordenação Pedagógica e de Professor de Apoio Pedagógico.

Na plataforma da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação foram utilizados os seguintes descritores para pesquisa: “Gestão democrática” e “Formação do Coordenador Pedagógico”, sendo que no período de 2010 a 2022 foram encontrados 8 artigos. Destes foram retirados 7 (sete) artigos para leitura, pois tratam da gestão democrática nas escolas públicas e 1 (um) artigo foi excluído por ser referente à política nacional de formação de conselheiros municipais de educação. Os artigos selecionados encontram-se na página seguinte, no Quadro 10.

Dos 7 (sete) artigos selecionados, 3 (três) tratam da gestão democrática, sendo que um dos trabalhos aborda a produção do conhecimento no Brasil, o outro versa sobre a gestão

democrática na rede estadual paulista e o último trata da gestão democrática nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro; 1 (um) trata da política de formação do Programa Escola de Gestores em Pernambuco; 1(um) versa sobre a formação dos gestores escolares no estado de São Paulo e 2 (dois) abordam sobre o coordenador pedagógico, sendo que um trata da função do coordenador no estado de São Paulo e o outro sobre os estilos de coordenação pedagógica, também em São Paulo.

Quadro 10 – RBPAAE - Artigos referentes a Gestão Democrática, Formação e Coordenação Pedagógica 2010/2022.

TÍTULO	TRABALHO	AUTOR	ANO
A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil	Artigo	Ângelo Ricardo de Souza	2011
Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar	Artigo	Alfredo Macedo Gomes, Ana Lúcia Félix dos Santos, Darci Barbosa Lira de Melo	2011
Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa	Artigo	Yoshie Ussami Ferrari Leite, Vanda Moreira Machado Lima	2015
Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010	Artigo	Laurinda Ramalho de Almeida	2015
O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas?	Artigo	Sabrina Moehlecke	2017
Gestão democrática da educação: o que revelam os dados do projeto da rede estadual paulista?	Artigo	Ricardo Alexandre Marangoni, Ângelo Ricardo de Souza	2021
O Trabalho do Professor Coordenador na Rede Estadual Paulista: a ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018)	Artigo	Maria José da Silva Fernandes	2022

Fonte: RBPAAE - elaborado pela autora, 2024.

Souza (2011), no artigo “A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil”, discute conhecimentos no campo da gestão educacional com a apresentação de pontos de vista sobre a (in)existência de um corpo teórico no campo, tendo como primeiras conclusões que a teoria no campo não se articula de maneira apropriada com as razões práticas dos sujeitos que atuam na gestão educacional. O estudo aponta para a importância da pesquisa científica nos processos de formação inicial e continuada de professores e dirigentes escolares.

Marangoni e Souza (2021) apresentam, em seu artigo “Gestão democrática da educação: o que revelam os dados do projeto da rede estadual paulista?”, as representações de discentes, docentes, gestores, pais ou responsáveis sobre a gestão democrática da escola pública paulista. Os autores constatarem como as práticas declaradas contribuem ou não com o processo de democratização da gestão das escolas públicas da rede estadual de ensino, a partir de dados de um projeto implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2016 a 2017, concluindo para a necessidade de se questionar as condições concretas e objetivas por meio das quais a gestão democrática se realiza ou não.

Moehlecke (2017) pretende, em seu artigo, identificar a complexidade dos desafios da gestão escolar nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro e qual o lugar do coordenador pedagógico enquanto figura de mediação na gestão das escolas. Para a pesquisa foi realizada uma revisão da literatura sobre coordenação pedagógica identificando as principais questões debatidas, analisando também dados do município e do Estado do Rio de Janeiro a fim de dimensionar a gestão escolar e mensurar a relevância do coordenador pedagógico, por meio dos editais de concurso público para essa função, obtendo como resultado um levantamento referente ao crescimento na demanda por coordenadores pedagógicos no Rio de Janeiro, com uma mudança em seu perfil e em sua qualificação, indicando um fortalecimento de seu lugar na gestão escolar.

Já no artigo de Gomes, Santos e Melo (2011), os autores analisam o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, em específico o curso de Especialização em Gestão Escolar e seu papel no processo de formação de gestores de escolas públicas. A análise foi fundamentada em documentos oficiais e em dados coletados durante a realização do curso no Estado de Pernambuco. Constata-se que a política formulada e coordenada pelo MEC objetivou contrapor o paradigma de gestão democrática à concepção neotaylorista e gerencial de administração escolar.

No artigo de Yoshie e Lima (2015), os autores fazem uma reflexão sobre a formação continuada com diretores, fundamentada na pesquisa ação colaborativa, realizada em São Paulo. Essa pesquisa analisa as representações sociais desses sujeitos em relação ao seu papel e às suas dificuldades, constatando uma avaliação positiva quanto à ação de priorizar as reflexões sobre o cotidiano escolar, a gestão educacional e o papel desses profissionais na construção de uma escola de qualidade.

Fernandes (2022) dedica-se, em seu artigo denominado “O Trabalho do Professor Coordenador na Rede Estadual Paulista: a resignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018)”, a realizar uma análise da função de Professor Coordenador na rede

estadual paulista de ensino, destacando as alterações em suas atribuições legais durante o período de 1995 a 2018. Como resultado da análise documental de resoluções e leis, bem como dos dados obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação, no período analisado e caracterizado pela Nova Gestão Pública e suas medidas de base gerencial, constatou-se a vinculação da função do coordenador ao monitoramento e ao controle do trabalho docente, gerando um distanciamento da natureza e da especificidade de sua função.

Almeida (2015), em seu artigo intitulado “Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010”, objetiva mapear e analisar os estilos de coordenação pedagógica na rede estadual de São Paulo, no período de 1960 a 2010, a partir de uma pesquisa documental e de depoimentos de profissionais que atuaram na coordenação pedagógica nesse período de 50 anos, discutindo também o significado desta experiência vivenciada pelos coordenadores depoentes. Essa análise apresenta estilos de coordenação, nomeadas da seguinte forma: coordenação de vanguarda, coordenação de projetos especiais e coordenação para todas as escolas.

Na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* foram utilizados os seguintes descritores para pesquisa: “Gestão democrática” e “Formação do Coordenador Pedagógico”, no período de 2010 a 2022, e foram encontrados 6 (seis) artigos. Realizamos a leitura de todos os resumos e, destes artigos, 3 (três) tratam da gestão democrática nas escolas públicas, sendo que em um artigo a autora aborda a gestão democrática na escola de educação básica no Brasil, o outro trata a gestão escolar no Ensino Médio no Rio Grande do Norte, e o último discute a constituição e funcionamento da gestão democrática das escolas públicas no Brasil; 2 (dois) tratam especificamente do coordenador pedagógico, sendo que um aborda a função do coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulista e o outro trata do trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no Estado de Goiás; e 1 (um) analisa a formação continuada no Brasil. Os artigos selecionados encontram-se no Quadro 11.

Quadro 11 – SCIELO - Artigos referentes a Gestão Democrática, Formação e Coordenação Pedagógica 2010/2022.

TÍTULO	TRABALHO	AUTOR	ANO
A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil	Artigo	Maria de Fatima Felix Rosar	1999
Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década	Artigo	Bernardete Gatti	2008
Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial	Artigo	Antônio Cabral Neto, Alda Maria Duarte Araújo Castro	2011
O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais	Artigo	Maria José da Silva Fernandes	2012
Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás	Artigo	Luís Gustavo Alexandre da Silva,	2015
As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira	Artigo	Ângelo Ricardo de Souza	2019

Fonte: SCIELO - elaborado pela autora, 2024.

Rosar (1999) resgata, em seu artigo, o avanço das análises teóricas sobre o “modelo empresarial” inserido no sistema educacional brasileiro e ressalta as experiências práticas de gestão democrática da educação básica, realizadas em administrações municipais de caráter democrático-popular. O autor apresenta exemplos e sugestões de encaminhamentos político-pedagógicos que contrariam a política impositiva do governo, implementada pelo Banco Mundial, de modo a possibilitar que os setores progressistas interfiram no cotidiano das escolas e dos sistemas de ensino.

Neto (2011) enfatiza que a gestão democrática das escolas públicas está na agenda da política educacional do governo brasileiro e se debruça em uma pesquisa efetuada em escolas públicas estaduais, do ensino médio, do estado do Rio Grande do Norte, buscando destacar como a gestão escolar se organiza considerando o Projeto Político Pedagógico e os Conselhos escolares, evidenciando a implantação de mecanismos de gestão democrática nas escolas, bem como mecanismos gerenciais para conduzir as ações da escola.

Souza (2019) discute elementos da constituição e do funcionamento da gestão democrática das escolas públicas, dimensionando o desenvolvimento desse princípio constitucional. Em seu texto, são analisados dados de 2003 e 2015 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação, com foco em questões relacionadas à gestão democrática. O autor

conclui que, no Brasil, as condições de democratização da gestão das escolas têm avançado no que se refere ao ambiente escolar; entretanto, as formas democráticas de provimento da direção escolar parecem perder força.

Fernandes (2012) apresenta, em seu artigo, que as reformas educacionais promoveram profundas alterações na natureza do trabalho do coordenador pedagógico, que passou de articulador para ser legalmente o sujeito responsável pela disseminação das medidas oficiais e pelo controle das atividades docentes.

O artigo de Silva (2015) problematiza os impactos dos parâmetros administrativos gerenciais como política pública de regulação da gestão do trabalho escolar. A pesquisa revela, por meio de dados coletados em pesquisa documental e questionários, que as políticas públicas educacionais, ao instituírem as avaliações sistêmicas e os princípios administrativos gerenciais como parâmetros para a gestão do trabalho escolar, comprometem a autonomia dos coordenadores pedagógicos.

Gatti (2008) discute a forma como processos de educação continuada, presenciais ou a distância, foram implementados no contexto das políticas educacionais da União, de estados e municípios na última década, discutindo o papel da legislação brasileira as iniciativas de educação continuada no Brasil, os problemas que emergiram e as novas legislações emergentes.

Considerando o exposto em relação às Diretrizes do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública e como se deu o processo de implementação e implantação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica do referido Programa, no próximo capítulo buscar-se-á analisar a Política de Formação de Coordenadores Pedagógicos do Programa, delimitando os cursos realizados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2009 a 2015, sendo que a 1ª (primeira) turma ocorreu em 2010/2012 e a 2ª (segunda) turma em 2013/2015, nas redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul, buscando responder o seguinte questionamento: os cursos de pós-graduação de formação continuada de Coordenadores Pedagógicos, ofertados pelo Programa Nacional de Gestores da Escola Básica Pública contribuíram para a implementação do princípio da gestão democrática? Para responder tais questões, tornou-se necessário incursionar na literatura da área para selecionar os autores com os quais foi possível aprofundar o diálogo, no sentido de construir as categorias de análise que serviram de norte para a compreensão do problema enfocado. O critério para escolha dos autores baseou-se na seleção daqueles que enfatizavam questões referentes à gestão democrática, coordenação pedagógica e a formação continuada, assuntos debatidos no NAGE (já explicitados na introdução), além de outros que compuseram o estudo, tendo como referência o “estado da questão” nas plataformas BTDB, CAPES, RBPAE e SCIELO.

CAPÍTULO III – O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo trata da Formação Continuada do Coordenador Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Desta forma, buscar-se-á apresentar a partir dos princípios e das orientações que norteiam a formação dos Coordenadores e responder às seguintes questões: Como a formação de “Coordenadores Pedagógicos”, ofertada pelo Programa e pelas universidades, poderá contribuir para a implantação da gestão democrática? Em que medida o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pelo Programa se constituiu em um espaço de formação para os coordenadores no estado de MS?

Pretende-se, com a análise do Programa, verificar em que medida ele viabilizou a oferta, a participação e a consolidação de uma formação para coordenadores pedagógicos na defesa do direito à educação, na perspectiva da gestão democrática, contrapondo-se às relações de poder em torno das políticas públicas estabelecidas pelos sistemas de ensino de Mato Grosso do Sul, no que se refere à atuação desses profissionais nas escolas públicas de educação básica. Para isso, será analisada a implantação e a implementação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, realizado pela UFMS para os coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino de MS, no período em que o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública foi executado pela UFMS no estado, buscando a interlocução com a pesquisa sobre a formação continuada do coordenador pedagógico. Esse curso foi oferecido em cumprimento aos dispositivos legais que garantiam a implantação da gestão democrática e incorporavam uma articulação da formação continuada pública, ofertada por instituições públicas, nos estados em que o Programa foi implantado. Além disso, a proposta se diferenciava dos cursos de formação continuada lato sensu oferecidos anteriormente a 2009, quando ocorreu a implantação do Curso de Especialização para Coordenadores Pedagógicos pelo Ministério da Educação.

Para tanto, torna-se imprescindível compreender o contexto institucional em que a experiência foi desenvolvida, considerando as condições políticas e administrativas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), responsável pela execução do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no estado, entre 2009 e 2015.

3.1 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009-2015): Contexto político-institucional

O período compreendido entre 2009 e 2015, no qual se insere a análise desta pesquisa, corresponde a um ciclo específico da educação superior brasileira, marcado por políticas de expansão e democratização do acesso às universidades federais, implementadas no âmbito dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016). Nesse período, consolidaram-se diretrizes estruturantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em 2007, e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007, que induziu a reorganização acadêmica e a ampliação da oferta de vagas, cursos e campus nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), este processo foi conduzido sob a gestão da reitora Prof.^a Dr.^a Célia Maria Silva Corrêa Oliveira, no cargo de 2008 a 2016. Durante sua administração, a UFMS buscou alinhar-se às metas do REUNI, projetando ampliar o número de cursos de graduação, vagas anuais e a infraestrutura física, com investimentos significativos em obras, laboratórios e bibliotecas. Esse movimento implicou, ainda, a interiorização da universidade, reforçando seu papel estratégico na rede federal de ensino superior e ampliando o alcance social de sua atuação.

Outro aspecto relevante do período foi a adoção de novos mecanismos de ingresso e permanência, pois, a partir de 2011/2012, a UFMS passou a integrar o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de acesso, em consonância com a política nacional de unificação e democratização da seleção de estudantes. No mesmo contexto, a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, fortaleceu as políticas de apoio à permanência, com investimentos voltados a bolsas, alimentação, moradia estudantil e serviços de saúde.

O compromisso com a inclusão também se consolidou a partir da aplicação da Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, que passou a vigorar na UFMS em 2013. Essa política reconfigurou o perfil de acesso à instituição, ampliando as oportunidades para estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, bem como para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, em consonância com a agenda nacional de equidade educacional.

No campo do planejamento institucional, destaca-se a execução dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), que nortearam as ações estratégicas da universidade no

período. Ao final do período, em 2015, foi aprovado o PDI 2015–2019, estabelecendo novas metas de expansão, qualificação docente e consolidação das políticas de inclusão e permanência.

É importante registrar que, a despeito dos avanços, a conjuntura de 2015 trouxe à tona tensões orçamentárias e reivindicações de valorização do trabalho docente e técnico-administrativo, que culminaram na greve das universidades federais. Na UFMS, a paralisação foi encerrada em outubro de 2015, revelando os limites estruturais das políticas de expansão frente à necessidade de financiamento contínuo e sustentável para manutenção da qualidade acadêmica.

Assim, o período de 2009 a 2015 na UFMS caracterizou-se por um movimento simultâneo de expansão, democratização e tensionamento institucional, resultado da confluência entre as políticas nacionais de educação superior e a gestão administrativa local. Esse cenário forneceu o pano de fundo político e organizacional para o desenvolvimento de programas de formação continuada, como o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, analisado nesta dissertação, que se insere justamente nesse contexto de fortalecimento das políticas públicas educacionais e de valorização da gestão democrática.

Dessa forma, a análise da proposta dessa pesquisa delimitou o período de 2009 a 2015, quando ocorreu a implantação e implementação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica tendo como objeto a formação do Coordenador Pedagógico da Educação Básica Pública no contexto do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública no Estado de Mato Grosso do Sul.

Nesse contexto, a compreensão do cenário institucional da UFMS entre os anos de 2009 a 2015, marcado pelas políticas de expansão, democratização e fortalecimento da pós-graduação, bem como pela condução administrativa da Reitoria, constitui elemento fundamental para situar a implementação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Essa caracterização institucional permite vislumbrar as condições políticas, acadêmicas e administrativas que possibilitaram a adesão da universidade ao Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a análise documental do curso, uma vez que evidencia o entrecruzamento entre diretrizes nacionais, demandas locais e a capacidade organizacional da instituição no referido período.

3.2 Análise documental sobre a formação do coordenador pedagógico

Para a análise documental, conforme já explicitado anteriormente, recorro às contribuições teóricas e metodológicas de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista (2008), Evangelista e Shiroma (2019) e Shiroma e Zanardini (2020). Nesse processo, pretende-se observar, nos documentos do Programa, quais elementos possibilitaram compreender de que forma a existência dele poderia ser entendida como uma resposta à necessidade de formação de coordenadores pedagógicos na perspectiva da gestão democrática, constituindo-se como modelo para futuras formações em âmbito nacional e orientando uma educação emancipadora e transformadora, partindo da defesa de que todos têm direito a uma educação pública de qualidade.

É nesse sentido que o estudo desses documentos possibilitará constatar se a perspectiva da gestão democrática foi observada em sua íntegra ou se estes documentos já apresentavam uma adequação a intervenção das políticas de educação neoliberal em suas entrelinhas. Essa preocupação é discutida por Gomes, Santos e Melo (2011), que ao analisarem o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, com ênfase no curso de Especialização em Gestão Escolar e seu papel na formação de gestores das escolas públicas consideram que a partir da análise de documentos oficiais e de dados empíricos coletados durante a execução do curso no Estado de Pernambuco, os autores apontam que a política formulada e coordenada pelo MEC tinha como objetivo central confrontar o paradigma de gestão democrática com a lógica neotaylorista e gerencialista de administração escolar. Dessa forma, a análise desses documentos foi fundamental para identificar em que medida a proposta formativa rompeu com modelos tecnicistas de gestão ou se, ao contrário, acaba incorporando elementos da racionalidade gerencial, ainda que sob um discurso democrático (Gomes; Santos; Melo, 2011).

Com base em Shiroma, Campos e Garcia (2005) buscou-se extrair dos documentos os dados da realidade, assumindo uma posição ativa na produção do conhecimento, localizando, selecionando, lendo, relendo, sistematizando e analisando as evidências que foram constatadas com a intencionalidade de discutir, elucidar e construir compreensões sobre a pesquisa sobre a Formação do Coordenador Pedagógico no “Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública” no período de 2009 a 2015, no contexto da UFMS.

Nessa pesquisa, reafirmo que busco compreender as Políticas de Formação para os coordenadores escolares da educação pública que versavam numa perspectiva democrática, para tanto foi realizada a análise de documentos da Secretaria de Educação Básica do MEC, dos documentos e dados da UFMS referentes ao Curso de Especialização de Coordenadores

Pedagógicos, considerando desde a sua formulação inicial até a implantação e implementação no contexto da prática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os documentos analisados foram: Portaria Ministerial nº 145; Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública; Projeto Político Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Coordenação Pedagógica/MEC; Projeto Político Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Coordenação Pedagógica/UFMS (2010/2012 e 2013/2015); Legislação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS (2010/2012 e 2013/2015); Regulamento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 e 2013/2015; Regulamento do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização e Coordenação Pedagógica/UFMS; Relatório do Curso de Coordenação Pedagógica/UFMS 2010/2012 e 2013/2015.

3.2.1 Documentos do MEC

3.2.1.1 - DOCUMENTO 1 - Portaria Ministerial nº 145, de 11 de fevereiro de 2009

Em 2009 foram elaboradas e aprovadas as diretrizes nacionais normatizadas pela Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece as diretrizes, as ações e o processo de implantação/implementação do Programa.

A Portaria é composta por 7 (sete) artigos.

O 1º Art. apresenta o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública com o objetivo de contribuir com a Formação de Gestores Escolares e profissionais da Educação Básica na perspectiva da gestão democrática, sob a responsabilidade da SEB/MEC, por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional – DFIGE/SEB/MEC.

No Parágrafo único apresenta os objetivos do Programa, que é,

- I - aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica;
- II - contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica, com qualidade social;
- III - estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar (Brasil, 2009b).

O Artigo 2º- estabelece que o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública é destinado a profissionais da educação que exercessem os cargos de diretor ou

vice-diretores das escolas, ou cargos ligados à gestão pedagógica que estivessem em efetivo exercício de suas funções.

O Artigo 3º especifica que o Programa seria gerenciado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

O Artigo 4º dispõe que para adesão ao Programa os Estados e Municípios deveriam ter aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de acordo com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este artigo foi composto por 2(dois) §, a saber,

§ 1o- O Ministério da Educação atenderá à demanda por vagas para formação de gestores com base em metas, critérios de priorização e pré-requisitos fixados pelo FNDE.

§ 2o- A formalização da assistência financeira dar-se-á por meio da celebração de convênio ou termo de cooperação entre o MEC e o ente federativo, condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira (Brasil, 2009b).

O Artigo 5º estabelece que estaria a cargo do Ministério da Educação a seleção das IPES em cada estado responsável pelas atividades de formação e desenvolvimento do curso.

O Artigo 6º trata dos recursos de custeio e despesas do Programa que decorreriam das doações orçamentárias da União.

O Artigo 7º refere-se a própria portaria que entrou em vigor a partir de sua publicação em 12 de fevereiro de 2009.

3.2.1.2 - Documento 2 – Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública

Na análise do documento “Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública”, documento este elaborado no ano de 2009 no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad e pelo Secretário Executivo José Henrique Paim Fernandes, a Secretária de Educação Básica estava sob a responsabilidade de Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, e a Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional de Maria Luísa Martins Alessio, a Coordenação Geral de Sistemas de Magaly Liliane Chaves Campos e a Coordenação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica de Itamar Alves Nascimento com sua Equipe Técnica composta por Adriani de Oliveira Silva; Ivete da Costa Norberto; Maria Cleusa de Almeida Guerra; Maria da Penha Benjamim e Apoio Técnico de Janaína Mattos da Silva.

As Diretrizes estabelecidas foram estruturadas no documento com uma pequena introdução e 3(três) itens, sendo que o 1º (primeiro) trata do histórico do Programa que enuncia

os antecedentes, estratégias, articulação institucional e intercâmbio nacional e posteriormente apresenta o princípio norteador; objetivos; público-alvo; metas; duração do curso; concepção de formação; perfil do profissional; base legal; organização curricular, avaliação e operacionalização do Programa; no 2º (segundo) propõe a Constituição de uma estrutura de rede Nacional de Formação Continuada em Gestão Escolar; e o 3º (terceiro) são as referências.

Analisando este documento, é possível identificar, no 1º (primeiro) item, que o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública objetivou a institucionalização de uma política nacional de formação de gestores escolares, baseada na perspectiva da gestão democrática, tendo como eixo a escola como espaço de inclusão social e emancipação humana.

Fica evidente que as estratégias do Programa foram 3(três): O Curso Piloto em Gestão Escolar (2005); o Curso de Atualização em Gestão Escolar em (2009); e o Curso de Pós Graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar em 2006/2007.

Para articulação institucional e intercâmbio nacional do Programa o MEC viabilizou parcerias com diferentes instituições e/ou entidades na elaboração e efetivação das estratégias de ação, destacando-se a ANPED, ANDIPES, ANPAE, FORUMDIR, CONSED e UNDIME.

Destaca-se que o princípio norteador do programa foi a gestão democrática nas unidades escolares constituindo em uma das dimensões que contribuíram para viabilizar o direito à educação como um direito universal.

O objetivo geral foi sintetizado em três itens, sendo o 1º (primeiro) “aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica”, o 2º (segundo), “[...] contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social” e o 3º (terceiro) “[...] estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuíram para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar.” (Brasil, 2009a, p. 10).

Rosar (1999), ao analisar o avanço das discussões teóricas sobre o modelo empresarial aplicado à educação brasileira, evidencia a inserção desse paradigma no sistema educacional por meio de políticas impositivas oriundas de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial. Em contrapartida, a autora ressalta as experiências concretas de gestão democrática implementadas em administrações municipais de orientação democrático-popular, que propuseram alternativas político-pedagógicas voltadas a romper com a lógica tecnicista e centralizadora. Tais experiências reforçam a importância da atuação dos setores progressistas na construção de práticas escolares que contemplem a participação efetiva da comunidade e a

valorização da autonomia escolar.

Essa perspectiva encontra consonância nos fundamentos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, conforme se observa em seu documento institucional. No seu primeiro item, o Programa explicita o objetivo de consolidar uma política nacional de formação de gestores escolares pautada na gestão democrática, tendo como eixo estruturante a escola enquanto espaço de inclusão social e de emancipação humana. Ao enfatizar a importância da formação crítica e reflexiva dos gestores escolares, o Programa assume uma posição política que se opõe às concepções gerencialistas que reduzem a gestão escolar à mera racionalização administrativa, retomando, assim, princípios alinhados à tradição progressista discutida por Rosar (1999).

Conclui-se, portanto, que tanto a análise crítica de Rosar (1999) quanto os princípios que norteiam o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública indicam a necessidade de resistir aos modelos neoliberais de gestão educacional, propondo uma formação que valorize a democracia, a participação coletiva e o compromisso com a inclusão e a justiça social. Ao adotar a escola como espaço privilegiado de transformação e ao reconhecer o gestor como agente político e pedagógico, tais propostas contribuem para a construção de uma educação pública mais democrática, emancipadora e socialmente referendada.

Em relação ao público alvo, o Programa destinava-se aos profissionais que integravam a equipe gestora da escola, podendo ser o Diretor e Vice-Diretor ou outro cargo relacionado à gestão pedagógica que estivessem em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública. Os requisitos mínimos para o profissional participar dos cursos do Programa exigiu a conclusão de curso de graduação plena; ser gestor, em exercício em escola pública municipal e/ou estadual de Educação Básica, inclusive os da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e a compartilhar os aprendizados com o coletivo da escola; e evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político pedagógico no estabelecimento de ensino onde atuava. O processo seletivo ocorreu de acordo com os requisitos estabelecidos e de acordo com as universidades parceiras.

Referente às metas e alcance do Programa, o mesmo pretendia atingir 35.000 (trinta e cinco mil) gestores da Educação Básica até 2011, sendo que a duração do curso de Especialização do Programa foi proposta o mínimo de 400 (quatrocentas) horas/aula, tendo um período mínimo de 12 (doze) meses e máximo de 18 (dezoito) meses, observando o regime acadêmico de cada universidade participante.

Em relação à concepção de Formação o Programa fomenta a educação continuada de educadores, considerando que a mesma é um dos direitos dos profissionais da educação. Essa formação envolve ações para compreensão da gestão democrática no contexto educacional e da escola pública, bem como, os fundamentos teóricos para articular com a realidade concreta do seu trabalho no seu campo de atuação.

No que se refere à base legal do Programa, o mesmo tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), artigos que estabelece a formação continuada de professores, bem como a articulação com a modalidade EAD, ressaltando a legislação específica, no tocante mesma com o Decreto nº 5.622/2005 que regulamenta o art. 80 da LDB, a Portaria Ministerial nº 4.361/2004 que propõe o credenciamento e recredenciamento de IPES, para oferta de cursos superiores a Distância e a Resolução CNE/CES nº 1/2001 que dispõe de normas para o funcionamento da pós-graduação, e o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001).

Sobre a organização curricular o Programa enfatizou 3(três) eixos que se vinculavam entre si. São eles: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

Em relação a Avaliação foram definidas a Avaliação da Aprendizagem e do Programa. A Avaliação da Aprendizagem os procedimentos propostos foram o de autoavaliação, avaliação a distância (atividades desenvolvidas na plataforma) e presencial (provas, seminários e debates), participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão do curso. E a Avaliação do Programa estava sob responsabilidade de uma equipe técnica designada pela SEB/MEC com a participação de representantes das universidades.

A operacionalização dos cursos do Programa considerou a diversidade regional e institucional e os processos de formação desenvolvidos tanto na versão impressa como on-line.

No que se refere ao 2º (segundo) item do documento, o MEC, desenvolveu uma política nacional de formação continuada em regime de colaboração e articulação com as secretárias de estados e municípios e as universidades para implantação/implementação da formação continuada do professor e demais profissionais da educação. Entre as políticas desenvolvidas pelo MEC e a Valorização/Formação inicial e continuada dos profissionais da educação, foi um dos eixos dessa política.

Nessa perspectiva, o desafio de implementar uma educação de qualidade não pode ser superado sem que os educadores recebam uma formação adequada, tanto no início da carreira quanto ao longo dela, além de estruturas de cargos e salários que incentivem a

profissionalização. Isso implica que a formação, tanto inicial quanto continuada deve ser concebida como componentes interligados ou etapas de um processo que visa construir uma prática docente de excelência e fortalecer a identidade, a profissionalidade e a qualificação dos professores. Nesse contexto, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, promoveu, nesse período, planos e iniciativas voltados à consolidação de políticas de qualificação para professores, gestores e demais profissionais da educação.

Durante esse processo, a Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional – DFIGE/SEB/MEC, assume a função de coordenador ao fornecer assistência pedagógica, técnica e financeira para o desenvolvimento do Programa Nacional, enquanto as Instituições Públicas de Ensino atuam como participantes e coordenadores locais dos cursos, em parceria com os órgãos estaduais e municipais e seus sistemas de educação.

No 3º (terceiro) item das Diretrizes que trata das referências, a mesma foi formulada tendo como base teórica a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 1996; o Plano Nacional da Educação, Lei n. 10.172, de 2001; a Portaria Ministerial n. 4.361, de 2004 que trata do credenciamento e reconhecimentos de IES, para oferta de cursos superiores a Distância; a Resolução CNE/CES nº 1, de 2001 que trata das normas para o funcionamento da pós-graduação; as Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica de 2005; o Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar, 2006 e o Programa Nacional Escola de Gestores de 2007.

3.2.1.3 Documento 3 – Projeto Político Do Curso De Coordenação Pedagógica/MEC

O documento “Projeto Político Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Coordenação Pedagógica” apresenta a proposta do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, cujo o curso pode ser considerado como uma 4ª estratégia do referido Programa, elaborado no ano de 2009 na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad e sua equipe técnica no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010). Essa proposta tem por objetivo estabelecer as orientações para o modelo do projeto do curso para as instituições públicas na elaboração da proposta do Curso em cada uma delas observando a unidade da formação em pós-graduação de coordenadores pedagógicos fundamentados em princípios norteadores e na organização curricular no modelo do curso no âmbito do Programa.

O documento está dividido em 14 (quatorze) tópicos, são eles: 1 - Apresentação; 2 -

Público Alvo e Requisitos Mínimos; 3 - Justificativa; 4 - Objetivos; 5 - Perfil do egresso; 6 - Princípios orientadores; 7 - Carga Horária e Duração do Curso; 8 - Organização Curricular e Orientações Metodológicas; 9 - Orientações para o Estabelecimento do Fluxo Curricular; 10 - Avaliação da Aprendizagem; 11 - Operacionalização do Curso; 12 - Acompanhamento e Monitoramento do curso; e 13 - Bibliografia; 14 – Anexos, sendo o Anexo 1 - Ementário, o Anexo 2 - Roteiro de Ações e Responsabilidade, e o Anexo 3 - Distribuição de Funções.

Fernandes (2012) argumenta que as reformas educacionais, especialmente aquelas orientadas por princípios neoliberais, provocaram mudanças significativas na natureza do trabalho do coordenador pedagógico, que deixou de ser um articulador do processo educativo para assumir, legalmente, a função de executor das diretrizes oficiais e de controle das práticas docentes. Essa redefinição funcional reflete uma lógica gerencialista que tende a enfraquecer a autonomia pedagógica e o caráter formativo do trabalho do coordenador. Em contraposição a essa perspectiva, a proposta do curso promovido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, explicita a intenção de fortalecer a Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos com foco na promoção da gestão democrática e da educação inclusiva. A formação estruturava-se em torno de temáticas como política educacional, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, comunicação, planejamento e avaliação, articuladas na discussão sobre a organização do trabalho pedagógico, eixo central da intervenção do coordenador pedagógico como membro da equipe gestora. Assim, curso buscou resgatar o caráter crítico e propositivo dessa função, indo além da lógica de mera execução, ao promover a reflexão sobre práticas pedagógicas e processos coletivos de decisão no espaço escolar (Fernandes, 2012).

A seguir analisaremos cada um dos itens para melhor compreensão do documento Projeto Político do Curso de Coordenação Pedagógica/MEC, visto que esse documento é o modelo a ser seguido pelas IES e colaborará para a análise do curso desenvolvido na UFMS.

Sobre o item 1 – Apresentação, o documento aborda que o Curso de Pós- Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica foi uma proposta vinculada à SEB/MEC no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública para atender a formação continuada e pós-graduada de profissionais da educação que exercem a função em escolas públicas enquanto política da SEB/MEC, para articular e fortalecer os sistemas de ensino. Destacam-se as parcerias e a participação das entidades e organizações, na área educacional, na produção da proposta e na implementação dessas políticas de formação, assim como as Instituições de Ensino Superior por se constituírem em espaços privilegiados para produção e difusão do conhecimento.

A proposta do curso explicita o entendimento da SEB em fortalecer a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos para promover o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática na educação pública. Nesse sentido essa formação pautava-se no estudo de temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação que se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, foco este da intervenção do Coordenador Pedagógico como parte da equipe gestora da escola.

Em relação ao item 2 - Público alvo e Requisitos Mínimos, o curso de Formação Continuada e Pós-Graduada foi destinado a profissionais de escolas públicas de educação básica que atuavam em equipes de gestão pedagógica em suas escolas e os requisitos mínimos para realizar o curso, foi que o pós graduando fosse graduado em Pedagogia ou outra licenciatura plena; pertencesse à rede pública municipal ou estadual de educação básica, incluindo a EJA, EE e EP; e tivesse disponibilidade para dedicar no mínimo 10 horas semanais ao curso, bem como participar dos encontros presenciais nos locais previstos.

O item 3 – Justificativa, esclarece que a realização do Curso de Formação Continuada na área de Coordenação Pedagógica foi um reconhecimento da importância desse profissional para melhoria da qualidade do ensino, pois o coordenador é um membro importante da equipe gestora e articulador e integrador dos processos educativos. Esse item retoma o papel do coordenador no Brasil na década 1920, e nas décadas seguintes até 1970 com a influência do tecnicismo a qual ocorreu com ênfase no planejamento e execução. A década de 1980 apresenta um contexto marcado pelo movimento de democratização na escola pública, no trabalho do professor e nos processos de gestão exigindo a superação das dicotomias, teoria versus prática, pensar e fazer, concepção e execução, professor e gestor. É neste contexto que o Coordenador Pedagógico assume o processo de articulação da organização do trabalho pedagógico. Ressalta ainda que os sistemas de ensino têm autonomia para organizar e estabelecer cargos, funções e formas de acesso de cargos e funções para seus trabalhadores. Entretanto nessa perspectiva os coordenadores tem por atribuição “articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar, subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico” e especifica a dimensão sobre as práticas pedagógicas e da dimensão que envolve as relações Inter individuais que em sua dinamicidade, antagonismo e complexidade do contexto escolar aonde o trabalho educativo precisa ser organizado e articulado para viabilizar a qualidade e o direito a educação mediante a aprendizagem e a permanência dos alunos.

Encerra a apresentação explicitando que o curso pretende promover a integração dos conhecimentos aos Coordenadores Pedagógicos tendo como referencial teórico-metodológico

a perspectiva crítico-transformadora.

O item 4 - Objetivos apresenta o objetivo geral e os específicos do curso, conforme abaixo:

4.1 – Objetivo Geral:

formar, em nível de pós-graduação lato sensu, coordenadores pedagógicos que *atuavam* em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem (PPP/CP, p. 7, grifo do autor).

Para alcançar tal objetivo, 5 (cinco) objetivos específicos foram elencados conforme transcritos no item 2.2 do Capítulo 2, (p. 77). São eles:

4.2 – Objetivos específicos

- Promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico e gestão democrática que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Possibilitar a vivência de processos de produção de conhecimento que busquem uma melhor compreensão da escola em suas determinações;
- Estimular o desenvolvimento de práticas de coordenação do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar;
- Contribuir para a reflexão e a prática do coordenador pedagógico junto ao professor na realização do processo de ensino-aprendizagem;
- Possibilitar o aprofundamento dos debates sobre a construção coletiva do projeto pedagógico, bem como da articulação, integração e organização das ações pedagógicas (Brasil, 2009c, p.8).

O item 5 – Perfil do egresso, apresenta o perfil esperado do Coordenador Pedagógico egresso do curso, sendo este capaz de:

- Aprofundar a compreensão da educação escolar como direito fundamental do cidadão e como instrumento de emancipação humana no contexto de uma sociedade com justiça social;
- Comprometer-se com a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, participando dos processos de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e assegurando a participação efetiva de toda a comunidade escolar;
- Incentivar o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a articulação e a integração das ações pedagógicas;
- Participar do fortalecimento da gestão democrática do ensino por meio da construção do trabalho coletivo e da articulação da unidade escolar com as diretrizes propagadas pelo sistema de ensino;
- Compreender a realidade escolar e a gestão dos processos educativos nas dimensões social, política, cultural, econômica e pedagógica.
- Valorizar a vivência investigativa e a busca do aperfeiçoamento profissional contínuo;
- Compreender os meios de comunicação como espaços de produção, socialização e disseminação de informações, saberes, conhecimentos e culturas e, portanto, como possibilidades de descentralização de poderes e de promoção da autonomia;
- Dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando-as como importantes ferramentas para realização da gestão democrática da educação (Brasil, 2009c, p. 8-9).

O item 6 - Princípios orientadores do Curso, explicita os princípios orientadores que fundamentaram a formulação e organização do curso, sendo estes princípios de carácter político, ético e pedagógico que oportunizariam as reflexões e decisões pertinentes ao processo de gestão do curso. São eles: o Direito à Educação; a Gestão Democrática; a Formação Continuada Crítica e Promotora da Identidade Profissional; a Articulação Teoria-Prática; e a Integração dos Elementos Curriculares.

O item 7 - Carga horária e Duração do Curso expõe que o curso foi proposto com carga horária total de 405 horas a serem cumpridas no período mínimo de 12 (doze) meses e no máximo de 18 (dezoito) meses.

No que se refere ao item 8 - Organização Curricular e Orientações Metodológicas do curso, o mesmo aponta que a organização curricular e as orientações metodológicas favoreceram reflexões e contribuíram para a prática do coordenador pedagógico o que colaborou para melhoria da qualidade da educação básica pública. O currículo do curso está estruturado em torno do eixo integrador “Organização do Trabalho Pedagógico” foi organizada por temáticas e exploradas em 9 (nove) Salas Ambientais, todas trabalhadas sob a óptica do eixo central proporcionando integração e promovendo a melhoria da prática dos Coordenadores Pedagógicos. As Salas Ambientais, foram: 1) Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico; 2) Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino; 3) Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar; 4) Avaliação Escolar; 5) Práticas e Espaços de Comunicação na Escola; 6) Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico; 7) Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica; 8) Tópico Especial; e 9) Metodologia do Trabalho Científico. Além das salas acima relacionadas, integraram o currículo do curso a Sala Introdução ao Curso e a Sala Ambiente Virtual, que foram destinadas à familiarização e manejo de ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem por se tratar de uma formação na modalidade de Educação a Distância.

Referente ao item 9 - Orientações para Estabelecimento do Fluxo Curricular, assinala que o curso seguiu alguns parâmetros, como: a abertura do Curso ocorreu com a Sala de Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual, permanecendo ativa por 3 (três) semanas, proporcionando aos cursistas o exercício de uma navegação segura pelos recursos da plataforma disponível para o curso.

A Sala Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico, considerando sua função problematizadora e a Sala Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino, foram apresentadas no início do Curso simultaneamente, tendo duração de 9 (nove) semanas, nas quais se buscou a reflexão a partir do fazer pedagógico institucional orientado pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

A Sala Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar e a Sala Avaliação Escolar foram abertas pelo período de 12 (doze) semanas na sequência, sendo que nesse mesmo período foi aberta a Sala Ambiente Metodologia do Trabalho Científico, permanecendo aberta até o fim do curso, para orientação da elaboração dos TCCs.

O fluxo curricular seguiu com a abertura das Salas Ambientes, a saber, a Sala Aprendizagem e Trabalho Pedagógico e a Sala Práticas e Espaços de Comunicação na Escola, por um período de 12 (doze) semanas buscando a reflexão sobre os processos e desafios que orientam o ato educativo.

Posteriormente o fluxo da Sala Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica; e a Sala Tópico Especial,¹⁴ foram abertas no período final do curso, por um período de 12 (doze) semanas, contribuindo para o processo de conclusão do TCC. A proposta de oferecer a Sala Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica teve como objetivo oportunizar reflexões sobre a interrelação existente entre os níveis micro e macro das políticas educacionais.

Sobre o fluxo curricular é importante destacar que as orientações estabelecem a necessidade de fixar um tempo mínimo e máximo de duração do curso e de garantir espaço e tempo para realização de encontros presenciais.

Analisando o item 10 - Avaliação da Aprendizagem, este apresenta o subitem 10.1 – Avaliação da aprendizagem, que buscou compreender o caráter formativo e processual, sendo que os cursistas foram acompanhados em todas as atividades de modo contínuo pelos professores orientadores das turmas e pelos coordenadores de Salas, de modo a colaborar no desenvolvimento das atividades obrigatórias presentes no ambiente virtual, além de acompanhar nos momentos presenciais e atividades avaliativas propostas pelas IFES. As normas acadêmicas de cada IFES determinam os critérios e valores mínimos de aproveitamento e frequência para aprovação.

O subitem 10.2 – O Trabalho Final de Conclusão do Curso (TCC) informa que o TCC será desenvolvido sob a orientação de um docente mestre ou doutor. Este deve ser um estudo que proponha uma ação que articule a organização do trabalho pedagógico e o ensino de aprendizagem de qualidade na escola onde atua o coordenador, que possibilite consolidar os fundamentos teórico-práticos trabalhados no curso. O formato do TCC deverá atender aos critérios e/ou requisitos estabelecidos pelas IFES.

¹⁴ Nesta sala a IES escolhe uma temática dentre as sete oferecidas na proposta. Estas temáticas foram: Tópico 1 - Leitura e Formação de Mediadores; Tópico 2 - Qualidade da Educação Básica; Tópico 3 - Políticas e Programas de Educação (PNE, PDE, PAR); Tópico 4 - Fundamentos do Direito à Educação; Tópico 5 - Oficina Tecnológica: construindo sítios na Web; Tópico 6 – Saúde na Escola; e Tópico 7 - Conselhos Escolares e Gestão Democrática.

O item 11 - Operacionalização do Curso enfatiza que o curso foi desenvolvido na versão on-line, no ambiente Moodle, sendo que cada cursista recebeu um CD-ROOM com o conteúdo básico do curso, possibilitando o estudo em horários individuais. Os encontros presenciais previstos no Projeto foram 3 (três), sendo obrigatória a participação dos cursistas, que deveriam ter o deslocamento para o polo de formação presencial, planejado e custeado pelas secretarias municipais e estaduais de cada estado em parceria com a SEB/MEC.

Sobre o item 12 - Acompanhamento e monitoramento do Curso, a avaliação do Programa foi de responsabilidade de equipe técnica designada pela SEB/MEC, que acompanhou e deveria tomar as medidas necessárias para aprimoramento do Programa.

Sobre as referências teóricas utilizadas para efetivação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pós Graduação *Latu Sensu* em Coordenação Pedagógica, foram elas: Almeida, Placco, (2008); Alves e Garcia (1986); André (2002); Brasil (2006); Bruno e Almeida e Christov (2000); Candau (1997); Day (2001); Silva (2001); Guimarães (1998); Ferreira. (2002); Ferreira e Aguiar (2002); Miaille (2004); Moore e Kearsley (2007); Unesco (2002); Sampaio (2002); Veiga e Cunha (1999).

Encerramos a análise do Projeto ressaltando que este apresenta 3 (três) anexos, sendo que o primeiro Anexo se refere ao Ementário das Salas Ambientadas, organizado pela descrição geral da sala, sua ementa e a bibliografia básica¹⁵. Esse anexo será objeto de análise no Projeto do Curso de Coordenação/UFMS.

O segundo Anexo apresenta o Roteiro de Ações e Responsabilidades em que especifica as ações e responsabilidades em 22 (vinte e duas) etapas do MEC, das IFES e da SEDUC/UDIME.

Referente às ações e responsabilidades do MEC, o anexo explicita as seguintes etapas: 1ª - Elaboração do Projeto Básico/Concepção, Diretrizes e Projeto Formação/Definição de parcerias; 2ª - Produção do Material Didático Pedagógico; 3ª- Montagem do ambiente virtual/Replicação para as IFES; 6ª- Elaboração e institucionalização de acordos, transferências e convênios entre MEC-IFES/CONSED/UDIME; 21ª- Acompanhamento e Avaliação do processo de desenvolvimento do Curso; 22ª-Seminário Internacional e Intercâmbio de experiência.

Já as ações e responsabilidades das IFES seguiram as seguintes etapas: 4ª- Constituição das Equipes das IFES; 5ª- Elaboração e consolidação institucional Projeto do Curso nas IFES; 7ª- Constituição da Equipe de Coordenação Local; 8ª-Formação das equipes; 9ª- Inserção das

¹⁵ Projeto Político do Curso de Coordenação Pedagógica/MEC, p. 18 a 34.

Equipes no ambiente virtual; 10^a- Inscrição e Pré –seleção dos candidatos /cursistas; 11^a- Definição dos Polos presenciais de atendimento/Constituição das equipes /Formação das equipes; 12^a- Formação das equipes locais; 13^a- Seleção e matrícula dos cursistas /Alocação dos cursistas no ambiente virtual; 16^a-Desenvolvimento do curso IFES parceria com UDIME/SEDUC; 17^a- Hospedagem dos sítios Web nas escolas; 19^a- Realização do Encontro Presencial de Encerramento do Curso em articulação com SEDU/UDIME para apresentação TCC e Avaliação Final; 20^a- Elaboração de Relatório Final do Curso.

Sobre as ações e responsabilidades da SEDUC/UDIME são as seguintes etapas: 7^a- Constituição da Equipe de Coordenação Local; 11^a- Definição dos Polos presenciais de atendimento/Constituição das equipes; 18^a- Mecanismos de atualização dos sítios web.

O Anexo 3 apresenta a Distribuição de Funções e Responsabilidades das equipes responsáveis pelos planejamentos, implantação, implementação e avaliação do curso. As funções apresentadas no anexo são: 1 - Equipe de Coordenação Geral formada por 1 (um) Coordenador e 1 (um) vice Coordenador; 2 - Coordenação de Sala Ambiente formada por 1 (um) coordenador por sala ambiente; 3 – Docência composta por 1 (um) professor por turma; 4 -Assistência de Turma composta por 1 (um) assistente por turma; 5 - Assistência de Polo composta por 1 (um) representante das redes estadual ou municipal em cada polo.

Sobre os anexos, esses se constituem em documentos que nos permitem ampliar a análise da proposta pedagógica do curso mediante a definição e socialização dos conteúdos propostos no curso e a sua articulação curricular, bem como visualizar as ações desenvolvidas nesse curso e as responsabilidades do MEC, das IFES e da UDIME/SEDUC de cada estado brasileiro, assim como as atribuições da equipe técnica e pedagógica das IFES para o planejamento e execução dessa formação de coordenadores enquanto política pública.

É importante destacar que “algumas políticas, programas e ações têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na educação básica [...]” (Dourado, 2007, p. 939), desse modo esse Programa pode ser caracterizado como uma dessas políticas educacionais, que tinha como propósito a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos na perspectiva da gestão democrática oportunizando a oferta de uma educação de qualidade.

3.2.2 Documentos da UFMS

3.2.2.1 DOCUMENTO 4 – Legislação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS

O Curso de Coordenação Pedagógica foi oferecido em Mato Grosso do Sul pela UFMS em nível de Pós-Graduação “lato sensu” regido pelas seguintes Legislações no âmbito Federal: Resolução Nº 01/CNE/CES, de 08/06/2007, que “estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós graduação lato sensu, em nível de especialização”; Decreto nº 5.622/2005, de 19/12/2005 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”; Portaria Ministerial nº 4.361/2004 que “estabelece procedimentos para o credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e para a oferta de cursos superiores a distância.” e pelas normas da UFMS, presentes nas seguintes Resoluções: Resolução nº 97/2011 – COPP (25 de outubro de 2011); Resolução nº 49/05 – CD (12 de dezembro de 2005); Resolução nº 012/01 – CD (15 de março de 2001); Resolução nº 30/2008 – CD (11 de junho de 2008); Resolução nº 40/2013 – CPPD (20 de março de 2013).

O Curso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2010/2012 esteve sob a Coordenação da Prof.^a Dr^a Idinaura Aparecida Marques e Vice-Coordenação Prof.^a Msc. Aureotilde Monteiro e no período de 2013/2015 esteve sob a Coordenação da Prof.^a Msc. Aureotilde Monteiro e da Vice-Coordenação Prof.^a. Edy Assis de Barros.

3.2.2.2 - Documento 5 – Financiamento

O curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica foi gratuito, tendo recursos provenientes do MEC, por meio da Ação 2030 20RJ – Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica/Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, para custear as despesas do mesmo.

Quadro 12 – Recursos Financeiros do Programa SEB/MEC 2010/2012.

Categoria	Valor (R\$)
Material de consumo	5.024,45
Outros serviços – Pessoa Física	36.000,00
Obrigações tributárias	21.744,00
Locação de veículos e espaços	10.000,00
Bolsa	172.800,00
Total	245.568,45

Fonte: PTA 2010/2012 do Curso de Coordenação Pedagógica/UFMS.

Quadro 13 – Recursos Financeiros do Programa SEB/MEC 2013/2015.

Categoria	Valor (R\$)
Material de consumo	27.222,50
Diárias	25.610,00
Passagens	20.800,00
Outros serviços – Pessoa Física	115.200,00
Obrigações tributárias	93.715,00
Locação de veículos / Reprografia	25.800,00
Total (execução geral)	308.347,50
Bolsas – Previsão	767.650,00

Fonte: Relatório Final do Curso de Coordenação 2013/2015.

Os quadros 12 e 13 demonstram o quantitativo de recursos investidos nos dois períodos, sendo que referente às bolsas a previsão em 2010/2012 foram na ordem de R\$ 245.568,45 (Duzentos e quarenta e cinco mil, quinhentos e sessenta e oito reais e quarenta e cinco centavos) e em 2013/2015 de R\$ 767.650,00 (Setecentos e sessenta e sete mil, seiscentos e cinquenta reais). Destaca-se que em 2010/2012 foram atendidos 160 cursistas e em 2013/2015 houve um aumento nesse atendimento, passando a 400 cursistas.

Os recursos destinados ao pagamento de bolsas foram da Equipe Gestora (Coordenação Geral, Assistentes de Turma/Tutores), da Equipe Docente das Salas Ambientais e dos Professores Orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A responsabilidade pela gestão desses recursos ficou a cargo da SEB/MEC, a qual realizava os pagamentos com base nos relatórios encaminhados pela Coordenação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

Estavam previstas as seguintes bolsas para a Equipe Gestora, sendo, 18 (dezoito) bolsas para a Coordenação Geral; 12 (doze) bolsas para Assistentes de Turma; 12 (doze) bolsas para Assistentes de Polo; 12 (doze) bolsas para Suporte Tecnológico. Para a Equipe Docente das Salas Ambientais foram 9 (nove) bolsas para Coordenadores de Salas e bolsas para os professores responsáveis pelas Salas Ambientais, conforme a carga horária assumida por eles, sendo 2 (duas) bolsas para 30 horas; 3 (três) bolsas para 45 horas; 4 (quatro) bolsas para 60 horas. Para os Professores Orientadores de TCC, 1 (uma) bolsa referente a 20 (vinte) horas, com duração de 2 (dois) meses.

Conforme registrado no Relatório Final 2013/2015, no item 3 – Desenvolvimento e Gestão do Curso, no subitem Articulação Institucional MEC/Instituição, destaca-se quanto ao pagamento das bolsas a seguinte observação: “Outro fator positivo foi o pagamento das bolsas

em dia, durante todo o desenvolvimento do Curso de Coordenação Pedagógica/UFMS” (Brasil, 2015, p. 18).

3.2.2.3 - Documento 6 – Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica/UFMS 2010/2012 e 2013/2015

O Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Coordenação Pedagógica da UFMS seguiu as diretrizes e orientações do Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, cuja diretrizes e orientações já foram apresentadas no Capítulo 2, páginas 62 e 63 e analisadas neste Capítulo no item 3.2.1. O primeiro Projeto Pedagógico do Curso na UFMS foi elaborado e desenvolvido no período de julho de 2010 a dezembro de 2011, analisado enquanto Documento 3 nas páginas 110 e 117 e o segundo Projeto Pedagógico do Curso na UFMS foi desenvolvido no período de agosto de 2013 a dezembro de 2015 e analisado nas páginas 125 e 126.

O Projeto Pedagógico do Curso na UFMS em 2010/2012 foi estruturado observando os seguintes itens: 1) Identificação do Curso; 2) Objetivo Geral e Específicos; 3) Justificativa; 4) Características Técnicas; 5) Mensalidade; 6) Processo Seletivo; 6.1 – Requisitos para participação no curso; 7) Pré-Inscrição/ Seleção e Matrícula; 8) Cronograma dos Componentes Curriculares e do Corpo Docente; 9) Descrição das instalações, equipamentos e recursos bibliográficos; 10) Recursos Financeiros; 11) Corpo Docente; 12) Estrutura Curricular; 12.1- Salas Ambientais; 12.2 – Ementário; 12.3 – Trabalho Final de Conclusão de Curso(TCC); 13) Anexos (I, II, III, IV, V), sendo o Anexo I (Resoluções); o Anexo II - (Documento de Fundação especificando responsabilidades para com a execução do projeto); Anexo III -(Resolução do Conselho do Departamento /Resolução do Conselho de Centro/Documento do Conselho de Departamento indicando 3 (três) nomes para nomear o gestor financeiro do curso junto a Fundação de Apoio indicada no projeto; Anexo IV - (Documento da Fundação de Apoio para gerenciar o projeto); Anexo V- (Minutas das Resoluções da Câmara de Pesquisa e Pós-graduação).

O segundo Projeto Pedagógico do Curso na UFMS em 2013/2015 foi estruturado observando os seguintes itens: 1-Identificação do Curso; 2-Objetivos/Perfil do Egresso e Princípios Norteadores; 3 – Justificativa; 4 - Características Técnicas; 5 – Inscrição/Seleção e Matrícula: Etapas/Requisitos para Participação; 5.1 - Local, Período e Horário de Inscrição; 6 - Cronograma dos Componentes Curriculares e do Corpo Docente; 7 -Descrição das Instalações Equipamentos e Recursos Bibliográficos; 8 - Recursos Financeiros; 9 - Corpo Docente; 10 -

Estrutura Curricular: 10.1 Ementário, 10.2 Trabalho Final de Conclusão de Curso -TCC; e Anexo I - Autorização da Instituição de origem do docente, Anexo II – Documentos da Empresa ou Instituição Conveniada, Anexo III - Resolução do Conselho do Departamento Resolução do Conselho de Centro/Documento do Conselho de Departamento indicando 3 nomes para nomear o gestor financeiro do Curso junto a Fundação de Apoio indicada no Projeto, Anexo IV - Documento da Fundação de Apoio para gerenciar o Projeto, e Anexo V- Minutas das Resoluções da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Coordenação Pedagógica da UFMS 2013/2015 contempla todos os itens do Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Coordenação Pedagógica da UFMS 2010/2011, porém os itens: 5 – Mensalidade e 6 – Processo Seletivo de 2010 - 2011, foram vinculados ao item 5 - Inscrição/Seleção e Matrícula: Etapas/Requisitos para Participação de 2013 – 2015; e o item 12.1 – Salas Ambientes de 2010 – 2011, foi incorporado do item 10 – Estrutura Curricular de 2013/2015.

Os itens 2- Objetivo Geral e Específicos, Perfil, Princípios norteadores, 3 - Justificativa; 6 – Processo Seletivo; 12- Estrutura Curricular; 12.1 Salas Ambientes; 12.2 – Ementário dos Projetos Pedagógicos do Curso/UFMS foi transcrito de acordo com as orientações do Projeto Pedagógico do Curso/MEC.

Ressalta-se que os demais itens do Projeto Pedagógico do Curso na UFMS foram organizados de acordo com as normas técnicas da IES, sendo que o que diferencia Projeto da UFMS para o modelo da proposta nacional do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica é apresentado nos itens: 1 - Identificação do Curso, 4 - Características Técnicas (4.1 - Curso de caráter temporário; 4.2 - Modalidade EAD; 4.3 - Instituição Conveniada MEC/FNDE/UFMS/FAPEC; 4.4 – Clientela; 4.5 – Carga horária; 4.6 – Crédito; 4.7 – Vagas; 4.8 – Cronograma de Execução; 4.9 – Funcionamento do Curso; 4.10 – Sistema de Avaliação; 4.10.1 – Avaliação da Aprendizagem; 4.10.2 – Avaliação do Programa), 5 - Mensalidade, 7 - Pré-Inscrição/ Seleção e Matrícula, 8 - Cronograma dos Componentes Curriculares e do Corpo Docente, 9 - Descrição das instalações, equipamentos e recursos bibliográficos, 10 - Recursos Financeiros, 11 - Corpo Docente; e 12.3 – Trabalho Final de Conclusão de Curso(TCC).

O Item 1 - Identificação do Curso no qual especifica o Curso: Pós-Graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica; a Área de Concentração: Educação Básica; o Nível: Pós-Graduação “lato sensu”; a Legislação Federal: Resolução nº 01/CNE/CES, de 08/06/2007, Decreto nº 5.622/2005, Portaria Ministerial nº 4.361/2004; as Normas da UFMS: Resolução nº

012/01 -CD (15 de março de 2001), Resolução nº 011*/02 – CD (14 de março de 2002), Resolução nº95/05 – COPP (18;10/2005); o Departamento Proponente: Coordenadoria de Educação a Distância/CED/RTR; o Local de Realização: UFMS; o Período de Realização: julho/2010 a dezembro/2011; a Coordenadora do Projeto: Prof.^a Dr.^a Idinaura Aparecida Marques e Vice Coordenadora: Prof.^a Msc. Aureotilde Monteiro.

O item 4 - Características Técnicas, apresenta os subitens: 4.1 – Curso: temporário; 4.2 – Modalidade; 4.3 - Instituição Conveniada: MEC/FNDE/UFMS/FAPEC; 4.4 – Clientela: Profissionais, que integram a equipe gestora da escola: Coordenadores Pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente nas redes estadual e Municipal; 4.5 – Carga horária: 405 horas; 4.6 – Crédito: 27 (vinte e sete); 4.7 – Vagas; 4.8 – Cronograma de Execução: Planejamento – Preparação – Desenvolvimento; 4.9 – Funcionamento do Curso: Segunda a Sábado e material disponível na Plataforma 24 horas; 4.10 – Sistema de Avaliação: 4.10.1 – Avaliação da Aprendizagem: atividades desenvolvidas pelos cursistas foram acompanhadas e avaliadas pelos professores orientadores especialistas e coordenação. A frequência dos alunos foi verificada em um banco de dados que registrava a entrada dos alunos e seu tempo de permanência no ambiente virtual, além da participação dos encontros presenciais; 4.10.2 – Avaliação do Programa: já apresentado no item 12 do DOCUMENTO 3 deste capítulo páginas 110 e 111.

O Item 5 – Mensalidade, apresenta que o curso foi gratuito, considerando os recursos oriundos do MEC.

Já o Item 7 - Pré-Inscrição/Seleção e Matrícula, apresenta os subitens: 7.1 – Locais e Períodos de Pré-Inscrição (Secretaria de Estado e Secretarias Municipais de Educação); 7.2- Período e Local de Seleção (UFMS); 7.3 – Local de matrícula (UFMS no Endereço eletrônico) 7.4 Documentação exigida: a) Ficha de Pré-inscrição; b) Curriculum vitae c) Diploma de Curso Superior; d) Histórico Escolar; e) Certidão Nascimento ou Casamento; f) Carteira de Identidade, CPF; g) Título de Eleitor com comprovação eleitoral e comprovante de quitação do serviço militar; e j) relato de experiência na Coordenação Escolar nos dois últimos anos.

O Item 8 - Cronograma dos Componentes Curriculares e do Corpo Docente, consta neste item um quadro composto por 11 (onze) colunas, na qual especifica na 1ª coluna: os Componentes Curriculares do Curso; na 2ª coluna: a Carga Horária da Disciplina; na 3ª coluna: os Créditos da Disciplina; na 4ª coluna: o Início da Disciplina (mês/ano); na 5ª coluna: o Término da Disciplina (mês/ano); na 6ª coluna: o Tipo de Disciplina(obrigatória); na 7ª coluna: o Professor Responsável pela Disciplina; na 8ª coluna: a Titulação do Professor Responsável; na 9ª coluna: a IES/DEP do Professor Responsável; na 10ª coluna: a Atuação (Ensino ou

Orientação), e a 11ª coluna: as Turmas do Curso.

Ressalta-se que quanto ao item Estrutura Curricular o fluxo curricular no período 2010/2012 as Salas Ambientes foram trabalhadas simultaneamente conforme orientação do Projeto/MEC.

A Sala Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico apresentava uma proposta problematizada que juntamente com a Sala Projeto Político Pedagógico e Organização tiveram uma duração de 9 (nove) semanas, possibilitando que os cursistas refletissem sobre o fazer pedagógico-institucional, por intermédio do PPP da escola.

Ao término dessas salas, iniciou-se a Sala Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar que apresentava a proposta de conceituar currículo e as tendências atuais de organização curricular e o currículo da Educação Básica e a Sala de Avaliação Escolar propondo os aspectos históricos e políticos da avaliação da aprendizagem, suas finalidades, procedimentos e instrumentos de avaliação, avaliação institucional e políticas de avaliação, permanecendo abertas por doze semanas. Neste período também se iniciou a Sala Ambiente Metodologia do Trabalho Científico (MTC), que permaneceu aberta até o final do curso com a proposta de orientação do Trabalho Científico de Conclusão do Curso. Essa última sala foi constituída para que cada orientador atendesse 20(vinte) cursistas que deveriam dispor de 1 (uma) hora semanal para orientação na elaboração do trabalho científico previsto para a finalização do curso.

A abertura da Sala Aprendizagem e Trabalho Pedagógico e da Sala de Práticas e Espaços de Comunicação na Escola objetivando a reflexão dos desafios que norteavam o trabalho pedagógico e da utilização de espaços de comunicação em um período de 12(doze) meses para ser desenvolvida pelos cursistas.

Encerrando o fluxo curricular previsto no fluxo curricular das Salas Ambientes, foram desenvolvidas as seguintes salas: Sala Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica com o objetivo de subsidiar a reflexão dos cursistas em relação as inter-relações em níveis micro e macro das políticas educacionais e seus respectivos objetos de estudos selecionados para a elaboração do trabalho científico com duração de 12 (doze) semanas.

A Sala Tópico Especial, a IES escolheu uma das temáticas entre as 7 (sete) oferecidas. São elas: Tópico 1 - Leitura e Formação de Mediadores; Tópico 2 - Qualidade da Educação Básica; Tópico 3 - Políticas e Programas de Educação (PNE, PDE, PAR); Tópico 4 - Fundamentos do Direito à Educação; Tópico 5 - Oficina Tecnológica: construindo sítios na *Web*; Tópico 6 – Saúde na Escola; e Tópico 7 - Conselhos Escolares e Gestão Democrática.

A Sala Tópico Especial escolhida em 2010/2012 foi a 1- Leitura e Formação de Mediadores que apresentava uma proposta sobre a formação de leitores na escola e em

2013/2015 foi a 7 – Conselhos Escolares e Gestão Democrática, que tratava de um dos mecanismos da gestão democrática na escola pública, ambas foram trabalhadas no período de 12 semanas.

No período de 2013/2015, o fluxo curricular foi reorganizado com um novo cronograma das Salas Ambientes, apresentadas de forma sequencial, e com o quantitativo de atividades reduzido, observando a proposta das Salas Ambientes já descritas na página 123, referente ao período de 2010/2012.

Este fluxo curricular do Curso estipulou um tempo mínimo e máximo de duração garantindo espaço e tempo destinados a realização dos encontros presenciais e atividades presenciais e as demais atividades que envolveram a modalidade de EaD.

Optou-se por trazer para essa análise a proposta do Ementário das Salas-Ambientes do Curso destacando que cada Sala Ambiente disponibilizou sua própria bibliografia e suas especificidades possibilitando constatar em que medida essa proposta curricular viabilizou a formação dos coordenadores pedagógicos na perspectiva da gestão democrática bem como os professores dessas salas ambientes contribuíram para essa formação.

Dessa forma, a análise da proposta curricular expressa no Ementário das Salas-Ambientes do Curso de Formação de Coordenadores Pedagógicos revela em que medida essa orientação foi incorporada à formação continuada. A organização dos conteúdos por eixos temáticos e áreas do conhecimento, articulada à prática pedagógica dos professores responsáveis pelas Salas-Ambientes, permitiu problematizar questões como a gestão democrática, os processos de ensino-aprendizagem e a construção coletiva do trabalho pedagógico. Tal proposta favoreceu uma formação alinhada às diretrizes de um currículo contextualizado e voltado para a emancipação dos sujeitos, contribuindo significativamente para a atuação crítica e reflexiva dos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas.

Destacamos que neste capítulo no item 3.3.2.5 – Avaliação do Curso 2010/2012 e 2013/2015 nas páginas 174 a 178, são apresentados dados que comprovam os resultados dos cursistas em relação a avaliação do conceito A, B e C das respectivas atividades desenvolvidas no processo das Salas Ambientes das disciplinas, bem como o item 3.3.2.6 – Avaliação dos Temas dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Coordenação Pedagógica 2010/2012 e 2013/2015 que permitem constatar mediante o título e o conceito atribuído na defesa pública dos mesmos outros resultados que proporcione elementos para inferir se o Curso de Coordenação Pedagógica no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores contribuiu enquanto Política Pública de Formação Continuada na perspectiva da gestão democrática para os Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica.

Referente ao ementário é importante destacar que cada Sala Ambiente disponibilizou sua própria bibliográfica e suas especificidades.

O Item 9 - Descrição das instalações, equipamentos e recursos bibliográficos, informa que o Curso será localizado na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da UFMS e nos Núcleos de Tecnologias (NTE) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e das Secretarias Municipais de Educação. Os recursos bibliográficos estavam disponíveis na Plataforma do Curso, Biblioteca Central da UFMS e no acervo da Secretaria de Educação do Estado e das Secretarias Municipais de Educação.

O Item 10 - Recursos Financeiros, refere-se a origem da receita e dos recursos do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica, destinado ao pagamento de Pessoa Física, Encargo e Tributações, compra de material de consumo, pagamento de diárias, e pagamento de Pessoa Jurídica (Locação de veículos e de Auditório).

O Item 11 - Corpo Docente, apresenta em anexo o Currículo Lattes de todos os docentes do Curso.

Já no subitem 12.3 - Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC), informa que o TCC no curso em 2010/2012 deveria ser desenvolvido em equipe, sendo no mínimo 3(três) e no máximo 5(cinco) participantes de uma mesma escola, já em 2013/2015 a equipe poderia ser composta de no mínimo 2(dois) e no máximo 3 (três) participantes de duas escolas do mesmo município.

O TCC estava vinculado a Sala Ambiente Metodologia do Trabalho Científico na qual os docentes responsáveis iriam acompanhar, orientar e avaliar o projeto de intervenção conforme as temáticas do TCC, que deveria articular a Organização do Trabalho Pedagógico e a efetivação da melhoria da qualidade da educação na escola pública em que o cursista atuava.

A Oficina “Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual” contou em 2010/2012 com 4 professores e em 2013/2015 com 10 (dez) professores como Orientadores técnicos, sendo que todos esses professores eram Mestres ou Doutores em Educação. A carga horária desta Sala foi de 10 horas e não estabelecia créditos.

Ementa: “Apresentação, diretrizes e orientações gerais do curso; familiarização dos cursistas com a linguagem adotada na plataforma e aquisição das habilidades para a utilização do ambiente.” (PPPECP, p. 23, 2013).

Pelos registros é possível constatar que essa Oficina propunha ofertar aos cursistas um conhecimento mínimo para navegar pelas Salas Ambientais do curso de Coordenação considerando que o mesmo foi em um formato EAD que atendimento dos profissionais da

educação com ou sem experiência no uso do Ambiente Virtual e das tecnologias. Sobre os cursos na modalidade de educação à distância Gatti (2011) afirma que:

Outra modalidade de formação continuada são os cursos de extensão, com duração variável de, no mínimo, 30 horas, voltados à ampliação de conhecimentos em determinada área e dirigidos a profissionais da educação com formação de nível médio (Gatti, 2011, p.67).

Nessa perspectiva é possível considerar que o Curso de Pós-Graduação Lato Senso em Coordenação Pedagógica/UFMS ofertado em MS buscou atender aos pós-graduandos de forma a disponibilizar todo suporte necessário para conclusão do seu curso na medida em cada Polo ficou à disposição dos pós-graduandos um assistente de turma (tutor) que auxiliaria no decorrer do curso para sanar as dúvidas que surgiram durante o acesso ao Ambiente Virtual, bem como tinham acesso aos professores desta oficina.

A Sala Ambiente da Disciplina “Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico” em 2010/2011 contou com 4(quatro) professores e em 2013/2015 com 10 (dez) professores Mestres e Doutores em Educação responsáveis pela sala com uma carga horária de 30 horas contabilizando 2 (dois) créditos.

Ementa: Análise crítica e de conjunto da prática do coordenador pedagógico. Aspectos históricos, sociais, culturais e políticos presentes na configuração do contexto educacional brasileiro e da escola mediados pelos dados oficiais. Políticas e programas nacionais implantados nas escolas brasileiras. A organização do trabalho pedagógico escolar, a gestão democrática e a mediação do coordenador pedagógico. Desafios para escola na atualidade: disciplina, liberdade, autonomia e violência na escola (PPPECP, 2013, p. 23).

Ao analisar a ementa dessa sala é preciso recorrer também aos referências teóricos que nortearam a Sala, a saber: Arroyo (2007); Dourado (2007); e Nóvoa (2008) pois a partir das discussões desses referências é possível constatar que a análise crítica da prática do coordenador pedagógico no que se refere foi trabalhada envolvendo o contexto e as políticas educacionais, bem como a organização do trabalho pedagógico na escola, a articulação com a gestão escolar e o trabalho da coordenação na perspectiva da gestão democrática no contexto educacional brasileiro. Na avaliação desta disciplina pelos cursistas significou 89% de aproveitamento com o conceito A.

A Sala Ambiente da disciplina “Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino” contou com a orientação em 2010/2011 de 4(quatro) professores e em 2013/2015 de 10 professores Doutores e Mestres em Educação com uma carga horária de 60 horas que contabilizava 4 (quatro) créditos.

Ementa: Aspectos históricos, legais e políticos do planejamento escolar e de ensino na perspectiva democrática. Planejamento escolar e do ensino: conceituação,

objetivos e finalidades. O Projeto Político Pedagógico e a análise da realidade escolar: condições para sua elaboração e implementação. O Projeto Político-Pedagógico e participação dos profissionais da educação no processo de democratização da gestão escolar. O PDE - Escola e sua relação com o Projeto Pedagógico da Escola. O Projeto Político-Pedagógico e a atuação do Conselho Escolar e do Conselho e Séries/Ciclos e a construção de relações interpessoais na perspectiva democrática (PPPECP, 2013, p. 24).

Essa disciplina registra a proposta de proporcionar aos pós-graduandos os aspectos históricos, legais e políticos do planejamento escolar e sua conceituação, objetivos e finalidades de ensino visando propiciar condições para o coordenador pedagógico contribuir na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico na escola de atuação, assim como sua participação no processo de democratização da gestão escolar na perspectiva da gestão democrática.

A sala destaca também a relação do PDE - Escola com o PPP da escola e a importância da atuação do Conselho Escolar na construção de relações interpessoais na perspectiva da democracia. Os referências teóricas que fundamentaram a discussão do PPP, Planos e Planejamento na disciplina foram: Gandin, D. (1997); Fonseca, M.; Toschi, M.S.; Oliveira, J.F. (Orgs.). (2004); Vasconcellos, C.S. (2000/2006); e Veiga, I. P. A. (2003/2007).

A Sala Ambiente da disciplina “Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar” contou em 2010/2012 com 4(quatro) professores com a orientação de 6(seis) professores e teve a carga horária de 45 horas e 3 (três) créditos.

Ementa: Currículo escolar como espaço de poder, cultura, ideologia e hegemonia. Tendências atuais na organização curricular. Currículo na educação básica: diretrizes curriculares, parâmetros curriculares nacionais, base nacional curricular para a Educação Básica (SEB/MEC - Projeto Indagações Curriculares), e orientações curriculares específicas da escola, do município e do estado. Planejamento curricular como um instrumento de viabilização do direito à educação. (PPPECP, 2013, p. 25).

Essa disciplina propôs a discussão junto aos pós-graduandos sobre o currículo escolar, as tendências da organização curricular, as diretrizes curriculares, os parâmetros curriculares nacionais, a base nacional curricular para a Educação Básica, bem como as orientações curriculares específicas da escola, do município e do estado viabilizando aos cursistas ampliar seu conhecimento referente ao planejamento curricular como um instrumento de viabilização do direito à educação. Nesse sentido a concepção de currículo presente nos parâmetros nacionais se estrutura em torno das áreas do conhecimento, abrangendo não apenas os saberes oriundos das disciplinas tradicionais, mas também os conhecimentos advindos do cotidiano, das experiências dos discentes e dos professores (Gatti, 2011, p. 36). Essa abordagem dialoga diretamente com as mudanças introduzidas nas reformas curriculares dos anos 1990, que

passaram a orientar a educação pela noção de competência. Nessa perspectiva, o ensino deve ir além da simples reprodução de conteúdo e buscar promover a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes, considerando o contexto sociocultural dos sujeitos da aprendizagem. A proposta curricular, ao enfatizar a diversidade, a interdisciplinaridade e a transversalidade do conhecimento, anuncia uma inflexão importante nas políticas públicas educacionais, ao valorizar a contextualização dos saberes no espaço escolar (Gatti, 2011, p. 36).

A Sala Ambiente da disciplina “Avaliação Escolar” contou com a orientação em 2010/2012 de 4 (quatro) professores e em 2013/2015 de 5 (cinco) professores Mestre e Doutores em Educação com carga horária de 45 horas e 3 (três) créditos.

Ementa: Aspectos históricos e políticos da avaliação da aprendizagem. Finalidades, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Conceituação, princípios e procedimentos de avaliação institucional. Organização do projeto de auto-avaliação da escola. Caracterização das políticas de avaliação em larga escala implantadas no Brasil, compreensão de seus delineamentos, instrumentos e resultados. Articulação entre auto-avaliação e avaliação externa. (PPPECP, 2013, p. 26).

A disciplina discutiu os aspectos históricos e políticos da avaliação da aprendizagem, suas finalidades, procedimentos e instrumentos de avaliação com a fundamentação teórica embasada nos seguintes autores: Apple, M.L. E Beane, J. (Org.). (1997); Sousa, C. P. De (Org.). (2004); Sousa, S. M. Zakia.L. In: Luce, M. B. E Medeiros, I. L. P. (Org.). (2006); Thurler, M. G. (1998); Vasconcellos, C.S. (2003); Vianna, H. M. (2003) que contribuíram para o debate da gestão democrática nas escolas, bem como para discussão da prática do coordenador pedagógico no ambiente escolar diante das políticas de avaliação externas implementadas no país e a articulação com a autoavaliação da escola.

A Sala Ambiente da disciplina “Metodologia do Trabalho Científico” contou em 2012/2012 com 4 (quatro) professores e em 2013/2015 com 10 (dez) professores Mestre e Doutores em Educação e uma carga horária de 60 horas com 4(quatro) créditos.

Ementa “Orientação teórico-metodológica para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estrutura e normas técnicas para a produção do Trabalho de Conclusão do Curso.” (PPPECP, p. 30, 2013)

Essa disciplina apresentou como foco proporcionar aos pós-graduandos o desenvolvimento do TCC a partir da fundamentação teórica trabalhada no curso e a prática do coordenador para a escolha temática a ser desenvolvida no TCC visando sua apresentação pública como uma das avaliações do Curso de Coordenação.

A Sala Ambiente da disciplina “Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico” teve a

contribuição em 2010/2012 de 4 (quatro) professores e em 2013/2015 de 5 (cinco) professores mestre e Doutores em Educação com a carga horária de 45 horas e 3 (três) créditos.

Ementa: A centralidade da aprendizagem nas práticas educativas escolares. Os sujeitos da aprendizagem. A relação entre coordenadores e professores no processo de ensino e aprendizagem. A ampliação dos espaços de aprendizagem e novas possibilidades de atuação do professor na escola (PPPECP, 2013, p. 27).

A disciplina Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico apresenta a preocupação em oportunizar aos pós-graduandos o conhecimento básico sobre a aprendizagem escolar e as práticas educativas escolares, quem são os sujeitos e os espaços de aprendizagem no contexto atual. Propõe repensar a Organização do Trabalho Pedagógico e refletir sobre a relação entre coordenadores e professores no processo de ensino e aprendizagem da escola pública.

A Sala Ambiente da disciplina “Práticas e Espaços de Comunicação na Escola” contou em 2010/2012 com 4(quatro) professores e em 2013/2015 com 6 (seis) professores Mestre e Doutores em Educação com carga horária de 45 horas com 3 créditos.

Ementa: A coordenação pedagógica e a gestão dos processos de comunicação e dos fluxos de informação no ambiente educativo em articulação com as instâncias colegiadas da escola. As dimensões éticas, estética, política e pedagógica dos ambientes comunicacionais e das tecnologias da informação e da comunicação. Educação e comunicação como práticas culturais. Processos educativos mediados por ambientes comunicacionais e seus espaços e tempos de sociabilidades, de produção e circulação de informações e de conhecimentos, de atuações políticas e de participação social. (PPPECP, 2013, p. 28).

A disciplina apresentou aos pós-graduandos temas que oportunizaram ao coordenador pedagógico debater sobre a tecnologia educacional nas dimensões ética, estética, política e pedagógica dos ambientes comunicacionais e das tecnologias da informação e da comunicação como práticas culturais, bem como apropriar-se de processos educativos mediados por ambientes comunicacionais em seus espaços e tempos de sociabilidade, de produção e circulação de informações e de conhecimentos, além de ampliar sua atuação política e de participação social.

A Sala Ambiente da disciplina “Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica” contou com a colaboração em 2010/2012 de 4 (quatro) professores e em 2013/2015 de 6 (seis) professores Mestre e Doutores em Educação com uma carga horária de 45 horas com 3 (três) créditos).

Ementa: Política educacional e o princípio da gestão democrática: implicações necessárias no desenvolvimento e universalização da escola. A escola e a sala de aula como o *locus* de materialização da política educacional. Gestão democrática da educação e da escola: o trabalho de coordenação pedagógica. Financiamento da educação escolar pública: pressupostos, implicações e sua relação com a organização do trabalho escolar e com o direito à educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR): implicações na organização

e gestão do trabalho pedagógico escolar. (PPPECP, 2013, p. 28 e 29).

Os pós-graduandos puderam, ao longo da disciplina, aprofundar seus conhecimentos sobre a política educacional na perspectiva do princípio da gestão democrática, bem como compreender que a escola e a sala de aula se configuram como lócus de materialização dessas políticas, nas quais a gestão democrática se expressa por meio do trabalho da coordenação pedagógica, promovendo um ambiente colaborativo e participativo. Constatou-se, ainda, que o financiamento da educação escolar pública é um pilar fundamental, cujos pressupostos e implicações estão intimamente ligados à organização do trabalho escolar e ao direito à educação.

A Sala Ambiente da disciplina “Tópico Especial 1: Leitura e Formação de Mediadores” contou em 2010/2012 com 4 (quatro) professores Mestres e Doutores em Educação e uma carga horária de 30 horas com 2 (dois) créditos.

Ementa: A escola como ambiente de formação de leitores. A mediação pedagógica e o letramento literário na escola. Aprendizagens informacionais no contexto da biblioteca escolar. Leituras de professores, relatos autobiográficos e a formação de mediadores de leitura (PPPECP, 2013, p. 29).

Essa disciplina buscou proporcionar aos pós-graduandos uma visão da escola como ambiente de formação de leitores, considerando o professor como mediador do letramento literário, tanto a partir de suas próprias leituras quanto da proposta de formação de leitores na escola pública.

A bibliografia proposta foi: Bajard, E. (2002); Kuhlthau, C. (2004); Perrotti, E.; Verdini, A. S. In: Perrotti, E. (Org.). (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância (2008); Soares, M. A In: Evangelista, A. A. M.; Brandão, H. M. B; Machado, M. Z. V. (1999).

A Sala Ambiente da disciplina “Tópico Especial 7: Conselhos Escolares e Gestão Democrática” contou em 2013/2015 com 6 (seis) professores Mestres e Doutores em Educação e uma carga horária de 30 horas com 2 (dois) créditos.

Ementa: Gestão Democrática como princípio constitucional. Conselho Escolar como mecanismo de democratização da gestão escolar. Papel do conselho escolar na melhoria da educação básica. (PPPECP, 2013, p. 34).

Essa Sala Ambiente da “*Conselho Escolar*” proporcionou aos pós-graduandos uma visão da importância dos princípios da gestão democrática na administração das escolas públicas garantindo a participação da comunidade escolar nas decisões, promovendo transparência, diálogo e corresponsabilidade no processo educativo além de elencar o Conselho Escolar como Mecanismo de democratização da Gestão Escolar na escola pública.

3.2.2.4 - Documento 7 – Regulamento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 e 2013/2015

A análise do documento Regulamento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pela Coordenadoria de Educação Aberta da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, evidencia que o mesmo foi organizado em 5 (cinco) capítulos sendo estruturado com os seguintes Títulos: Dos Objetivos e Organização Didática; Da Inscrição, Seleção e Matrícula; Do Sistema de Avaliação; Da Coordenação do Curso; e Do Desligamento e Trancamento de Matrícula.

O Capítulo 1 refere-se aos objetivos e organização didática, apresentando 4 (quatro) artigos, sendo que: o 1º- informa o objetivo do curso; o 2º- especifica a estrutura curricular do curso quanto composição das disciplinas, créditos e carga horária; o 3º especifica o caráter temporário do curso e a população a quem se destina ou seja aos profissionais integrantes das equipes de coordenação e o 4º estabelece a previsão de desenvolvimento do curso em 18 (dezoito) meses, podendo ser prorrogado mediante justificativa e aprovação do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação.

O Capítulo 2 trata da inscrição, seleção e matrícula dos candidatos, sendo composto por 3 (três) artigos, sendo que o 5º especificamente novamente quem poderá se inscrever e quais os requisitos para essa inscrição; o 6º informa sobre a análise de um relato de experiência dos dois últimos anos na Coordenação Pedagógica e no 7º a pontuação definida na Tabela de Avaliação Curricular, presente no anexo do Edital de Seleção, além de informar sobre o processo de matrícula que o candidato terá de efetuar de acordo com o Edital.

O Capítulo 3 trata do Sistema de Avaliação do Curso e é composto por 3 (três) artigos o Art. 8º, o Art. 9º e o Art. 10. O Art. 8º trata das disciplinas e dos créditos correspondentes a cada uma delas e é composto por 2 (dois) parágrafos que expõe os créditos relativos a cada disciplina e a frequência obrigatória de no mínimo 75% por disciplina. O Art. 9º trata da integralização curricular e informa que aluno deverá cumprir a carga horária total de 375 (trezentas e setenta e cinco) horas, correspondentes a 25 (vinte e cinco) créditos, além da elaboração e apresentação em dupla ou trio, do Trabalho Final de Curso, organizado em forma de Monografia que revele domínio do tema escolhido, tratamento científico adequado, e será avaliado por uma Comissão Examinadora. Esse artigo é composto por 2 parágrafos que tratam da comissão examinadora e dos critérios de avaliação do TCC. O Art. 10 expõe que a apresentação do Trabalho Final de Curso será realizada em sessão pública.

Já o Capítulo 4 trata da Coordenação do Curso e é composto pelos Artigos 11, 12, 13,

14 e 15. O Art. 11. expõe que a Coordenação do Curso será exercida pela Comissão Especial de Curso e presidida por um membro docente cujo mandato será por período igual à duração do Curso. O Art. 12. Trata da Comissão Especial de Curso que deverá ser constituída por cinco membros, sendo quatro docentes com atividades permanentes no Curso e com Carreira do Magistério Superior da UFMS, e por um representante discente indicado pelo órgão de representação discente, conforme o Regimento Geral da UFMS. Esse Artigo é composto por 3 (três) parágrafos que tratam da escolha dos representantes docentes; do Diretor da Faculdade de Educação que indicará a Comissão Especial de Curso e seu presidente; e que a critério da Comissão Especial de Curso, o docente não vinculado ao curso poderá ser admitido como Orientador. O Art. 13. trata das 6 (seis) atribuições da Comissão Especial de Curso que é:

- I - Orientar e definir as atividades do Curso;
- II - Propor aos Coordenadores e Diretor da Faculdade as medidas necessárias ao bom andamento do Curso;
- III - indicar os nomes para composição das Comissões Examinadoras da Monografia, bem como nome do orientador;
- IV - Criar mecanismos que assegurem aos alunos efetiva orientação acadêmica;
- V - Reunir-se ordinariamente, antes do início de cada etapa do Curso e, extraordinariamente, quando necessário; e
- VI - Exercer outras atribuições definidas neste Regulamento. (Regulamento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, 2010, p. 4).

O Art. 14. Especifica as atribuições do Presidente da Comissão Especial de Curso que é,

- I - Convocar e presidir as reuniões da Comissão;
- II - Assinar atas e documentos emanados da Comissão;
- III - coordenar a execução do Curso de acordo com o Regulamento, e demais deliberações da Comissão;
- IV - Remeter à Coordenadoria de Pós-Graduação/Propp relatórios periódicos sobre as atividades do Curso e demais informações solicitadas;
- V - Representar oficialmente o Curso; e
- VI - Exercer outras atribuições definidas neste Regulamento (Regulamento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, 2010, p. 4).

O Art. 15. trata das atribuições do Professor Orientador que deverá orientar o aluno na organização e execução de seu Plano de Estudos; dar assistência ao aluno na elaboração e execução da Monografia; e exercer outras atividades definidas no Regulamento do Curso.

O Capítulo 5 trata sobre o Desligamento e Trancamento de Matrícula e é composto por 3 (três) Artigos, o Art. 16, Art. 17 e Art. 18. O Art. 16 afirma que será desligado do Curso o aluno que obtiver frequência inferior a 75% ou conceito “D” em qualquer das disciplinas do Curso incluindo no Trabalho Final de Curso. O Art. 17 informa que devido ao Curso ser temporário não será permitido o trancamento de matrícula. E o Art. 18. explicita que casos omissos serão decididos pela Comissão Especial de Curso.

3.2.2.5 Documento 8 - Regulamento do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização e Coordenação Pedagógica

O Regulamento do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 e 2013/2015 observaram o modelo do Regulamento da UFMS, sendo este estruturado por Títulos e Capítulos. O regulamento apresenta 4 (quatro) Títulos e 10 (dez) Capítulos. Os Títulos são: Título I - Da Natureza e Finalidades, composto pelos Capítulos (I, II e III); Título II - Da Organização do Trabalho de Conclusão de Curso, composto pelos Capítulos (IV, V, VI, VII, VIII e IX); Título III - Da Sistemática de Avaliação, composto pelo Capítulo X; e Título IV - Das Disposições Finais.

O Título I - Da Natureza e Finalidades do Trabalho de Conclusão de Curso trata no Capítulo I Das Disposições Preliminares do Curso apresentando 3 (três) Artigos no qual o Art. 1º dispõe que o Regulamento tem a finalidade de normatizar a elaboração do TCC; o Art. 2º expõe que o TCC é consequência das atividades entre o conhecimento técnico-científico, a prática da pesquisa e a vivência profissional na qual o coordenador pedagógico sob a orientação de um professor desenvolve o Trabalho de Conclusão de Curso a partir de um Projeto de Pesquisa, apresentando domínio do tema, do objeto, dos métodos e técnicas de pesquisa e dos referenciais teóricos, com apresentação a uma banca examinadora; o Art. 3º assegura que o TCC é obrigatório para a obtenção do título de pós-graduação em Coordenação Pedagógica. O Capítulo II expõe os Objetivos do Trabalho de Conclusão de Curso no qual o Art. 4º explicita os objetivos do Trabalho de Conclusão de Curso. E o Capítulo III explicita os Temas de Pesquisa no qual dispõe no Art. 5º que as propostas dos temas devem estar relacionadas com a temática que foi desenvolvida no projeto de pesquisa tendo relação com o aprendizado obtido nas Salas Ambientais.

Referente ao Título II - Da Organização do Trabalho de Conclusão de Curso, o Capítulo IV sobre a Organização do Trabalho de Conclusão de Curso apresenta 2(dois) Artigos. O Art. 6º estabelece que em 2010/2012 o desenvolvimento do TCC, poderia ser de uma equipe de no mínimo 3 (três) e no máximo 5 (cinco) integrantes de uma mesma escola. Já em 2013/2015 a equipe poderia ser composta de no mínimo 2(dois) e no máximo 3 (três) pós-graduandos de uma ou duas escolas do mesmo município; o Art. 7º especifica sobre a organização textual e formatação gráfica do TCC. O Capítulo V trata Da Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso e apresenta no Art. 8º que a mesma será realizada pelos professores da Sala Ambiente “Metodologia do Trabalho Científico” e dos orientadores designados por temáticas que realizaram o acompanhamento, monitoramento e avaliação on-line das atividades relacionadas

ao TCC. O Capítulo VI explicita sobre a Coordenação no processo de organização, apresentação e conclusão do TCC, em que no Art. 9º apresenta as competências da Coordenação do curso nesse processo. O Capítulo VII trata do Orientador dos Trabalhos de Conclusão de Curso cujo o Art. 10 apresenta as atribuições do Professor Orientador. O Capítulo VIII trata Do Orientando no qual o Art.11 apresenta os direitos e deveres dos orientandos durante o processo de elaboração e postagem da Versão Definitiva do seu TCC. O Capítulo IX expõe sobre a Duração e a Carga Horária dispensadas ao TCC, no qual afirma no Art. 12 que a carga horária do TCC se integra a carga horária da Sala Ambiente Metodologia do Trabalho Científico, devendo cumprir o cronograma de início e término do curso.

O Título III - Da Sistemática de Avaliação composto pelo Capítulo X, trata Do Processo de Avaliação, apresentando 3 (três) Artigos em que o Art. 13 informa que a avaliação do pós-graduando no TCC é parte integrante do Projeto Pedagógico do Curso de Coordenação Pedagógica e que a aprovação do mesmo é determinante para que o pós graduando receba o título de especialista em Coordenação Pedagógica; Art. 14 dispõe dos critérios desta avaliação do TCC observado pelos membros da Banca examinadora; e o Art. 15 apresenta que o membros da Banca Examinadora atribuirão ao pós-graduando uma menção exigida pelo Sistema de Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso estabelecendo um conceito: I Aprovado com conceito A (90 a 100), B (80 a 89) ou C (70 a 79) e II Reprovado sob o conceito D (0 a 69).

O Título IV trata Das Disposições Finais e evidencia no Art.16 que a elaboração destas normas é de responsabilidade da Coordenação do Curso; no Art. 17 que o Regulamento deve ser publicado internamente para todos os interessados; e no Art. 18 que os casos omissos referentes ao TCC serão resolvidos pela Coordenação do Curso, podendo recorrer a Comissão Especializada que observando as normas e regulamentos estabelecidos pela UFMS e preceitos legais pertinentes decidirão o caso.

Analisando esse documento é possível constatar que as normas e orientações para execução, apresentação e entrega do TCC, estabelecem critérios que além de proporcionar ao cursista apoio pedagógico e técnico que garantiria uma certa segurança para a elaboração e entrega do mesmo, explicitando também orientações e procedimentos que deveriam ser cumpridos por parte dos professores orientadores e da coordenação do curso de forma a colaborar e dar segurança ao pós-graduando no processo de escrita e apresentação do TCC.

3.2.2.6 Documento 9 - Relatório Final para acompanhamento do Curso de Pós-graduação/UFMS (2010/2012 e 2013/2015)

O Relatório está estruturado em 5 itens sendo que o item 01 - Dados Gerais /Identificação do Curso consta dos seguintes tópicos: Instituição; Curso; Aula Inaugural; Prazo de Execução; Responsáveis (coordenação e vice e a equipe gestora). O item 02 - Organização do Curso especifica a equipe pedagógica composta pelos professores responsáveis pelas Salas Ambientais e pelos professores orientadores dos trabalhos de conclusão de curso; o processo seletivo; a organização dos cursistas selecionados em 10 polos abrangendo os municípios próximos; o perfil dos cursistas; o arranjo institucional; a infraestrutura e suporte e os encontros presenciais para orientações e avaliações. No item 3 - Desenvolvimento e Gestão do Curso especifica a composição do Colegiado do Curso; a articulação institucional; o cronograma das atividades do curso; o planejamento pedagógico do curso; a organização pedagógica do curso; a avaliação da equipe pedagógica do curso; a articulação institucional MEC/UFMS; o acompanhamento dos cursistas; o controle da evasão/abandono; os indicadores educacionais e a avaliação dos cursistas. O item 4 – trata dos Dados Financeiros apresentando os recursos destinados ao custeio e bolsas, apresentado no item Documento 2 – Financiamento, desse capítulo. O item 05 - Comentários Finais reafirma a importância do curso para os coordenadores pedagógicos, comenta sobre os objetivos e os índices de evasão. Destaca a produção científica dos acadêmicos mesmo considerando que para alguns essa constitui-se em uma primeira incursão a uma investigação técnico-científica dos problemas da escola.

3.3 Implantação/Implementação do Curso: Experiência da UFMS Em Mato Grosso do Sul

O Curso foi implantado pela UFMS em 2010. Iniciou com a participação da coordenação na Reunião Técnica no MEC em 2009 quando foram apresentados os encaminhamentos para a elaboração do Projeto do Curso. Destaca-se que a demanda pelo Curso na época em MS era de 3.000 (três mil) coordenadores da rede pública e era uma reivindicação dos coordenadores pedagógicos desde 1980.

3.3.1 Organização do Curso de Especialização

A Secretária de Estado de Educação e as Secretarias Municipais de Educação para participar do Programa de Formação, deveriam aderir formalmente ao Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação, de forma que receberiam recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / FNDE para garantir a participação dos cursistas nos encontros presenciais e a disponibilização das 10 (dez) horas semanais para que o cursista desenvolvesse os estudos e as atividades propostas, item já explicitado na página 106.

No estado de Mato Grosso do Sul considerando a experiência com o Curso de Especialização em Gestão Escolar /UFMS em 2008 e as parcerias já consolidadas com UNDIME/MS; SED/MS e as Secretárias Municipais de Educação /MS optou-se pelo oferecimento do Curso de Coordenação Pedagógica, utilizando a disponibilidade dos NET do Estado e dos Municípios com a vivência dessa formação a distância.

No caso do estado do Maranhão de acordo com Diniz (2018)¹⁶, em sua dissertação trata do exemplo de formação no contexto educacional maranhense que se desenvolveu inicialmente a partir de demandas formativas impulsionadas por acordos internacionais voltados ao fortalecimento da educação pública e à reforma do Estado. É nesse cenário, marcado por contradições que a proposta de Formação de Coordenadores Pedagógicos do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, possibilitou aos coordenadores pedagógicos a participação na Formação em nível de pós graduação sob a perspectiva da gestão democrática e da inclusão social, a qual contribuiria significativamente para a construção de novos hábitos de estudo para a transformação de suas posturas profissionais e o fortalecimento de sua autonomia no ambiente escolar na perspectiva da gestão democrática enquanto princípio educacional.

Em relação a essa proposta de formação podemos destacar que no estado do Tocantins conforme Souza (2016)¹⁷, que investigou as determinações da política de formação continuada voltadas a professores e coordenadores pedagógicos, a partir da experiência do curso de especialização lato sensu oferecido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com outras instituições, no período de 2010 a 2011, tendo como objetivo compreender as possibilidades, limites, desafios e contradições do processo formativo. Essa experiência é analisada e apresentada pela autora concluindo que a formação de coordenadores do Programa contribuiu significativamente para o fortalecimento das práticas de gestão democrática nas escolas (Souza, 2016).

É importante destacar que as realidades da UFM e da UFT apresentam semelhanças com

¹⁶ Dissertação (Mestrado em Educação): *Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o Programa Nacional Escola de Gestores*. 2018.

¹⁷ Tese (Doutorado em Educação): *Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins*. 2016.

a UFMS no que se refere ao curso de Especialização em Coordenação Pedagógica considerando que todos tem como referência o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, cujo os dados e informações da UFMS serão apresentados nos itens seguintes para conclusão desse estudo.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS no mesmo Programa que em 2010/2012, o curso foi ofertado como experiência piloto, com 160 vagas, sendo 80 destinadas à rede estadual e 80 às redes municipais que aderiram à proposta em 2010/2012. A ampliação da oferta em 2013/2015, com 400 vagas igualmente distribuídas entre as redes estadual e municipal, destaca a importância dessa formação quanto ao objetivo estabelecido pelo Programa, que é: “a ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino aprendizagem” (Brasil, 2009, p.7). Assim como no Maranhão, no Tocantins e no Mato Grosso do Sul o Curso de Coordenação Pedagógica evidenciou o papel do coordenador para consolidação da gestão democrática nas escolas públicas e para a valorização da mediação pedagógica, mesmo diante de desafios estruturais presentes em cada estado.

Durante o processo de organização do curso houve participação da SED/MS e da UNDIME/MS nas reuniões técnicas para definição dos critérios de participação dos cursistas considerando a demanda por essa formação.

A SED/MS indicou o técnico Jakes Charles Andrade de Figueiredo como Coordenador de Assistência para atendimento aos Assistentes de Turma (tutores) das redes Estadual e Municipais na área de abrangências dos Polos selecionados para a realização do curso. É importante registrar a mobilização da Secretaria de Estado de Educação¹⁸ na seleção e encaminhamento da documentação dos cursistas, organização dos núcleos para implantação do curso e participação nos Encontros Presenciais, visto que esses Encontros ocorreram nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e no atendimento realizado nos Polos.

Quanto à UNDIME houve participação inicial da técnica responsável pela articulação com as Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) na divulgação e informação do Curso de Coordenação para os municípios.

A Equipe Gestora do Curso articulou todo o contato diretamente com os Secretários Municipais, que aderiram ao Curso de Especialização, no sentido de as Secretarias propiciarem

¹⁸ Em 2010, a secretária de Educação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) era Maria Nilene Badejo. Ela ocupou o cargo durante a gestão do governador André Puccinelli.

as condições necessárias aos cursistas para participação no Curso, bem como para a participação destes nos Encontros Presenciais. Houve também comprometimento das Secretarias garantindo aos cursistas as condições para a efetivação das apresentações públicas dos Trabalhos Finais de Conclusão de Curso, em forma de monografias na UFMS, em Campo Grande.

A Coordenação realizou reuniões e contatos online, telefônico e por correspondência escrita com os Secretários Municipais durante todo o processo de implantação e implementação do Curso.

No Curso em 2010/2012 a Rede Estadual de Ensino optou por encaminhar os Especialistas em Educação com formação em Supervisão Escolar na função de Coordenador Pedagógico nas escolas da rede estadual e a Rede Municipal optou em atender aos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Em 2013/2015 a Rede Estadual priorizou os coordenadores do Ensino Médio e Fundamental e a Rede Municipal priorizou os Coordenadores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

3.3.2 Dados e Informações sobre o Curso de Coordenação Pedagógica

Os dados e informações levantados nesse estudo, visando atender o objetivo da pesquisa sobre o Curso de Coordenação Pedagógica são apresentados sequencialmente da seguinte maneira.

3.3.2.1 - Indicadores do Curso 2010/2012 e 2013/2015

3.3.2.2 - Equipe Técnica e Pedagógica 2010/2011 e 2013/2015

3.3.2.3 – Municípios atendidos pelo Curso de Coordenação 2010/2012 e 2013/2015

3.3.2.4 - Encontros Presenciais do Curso de Coordenação 2010/2012 e 2013/2015

3.3.2.5 - Avaliação do Curso 2010/2012 e 2013/2015

3.3.2.6 – Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso 2010/2012 e 2013/2015

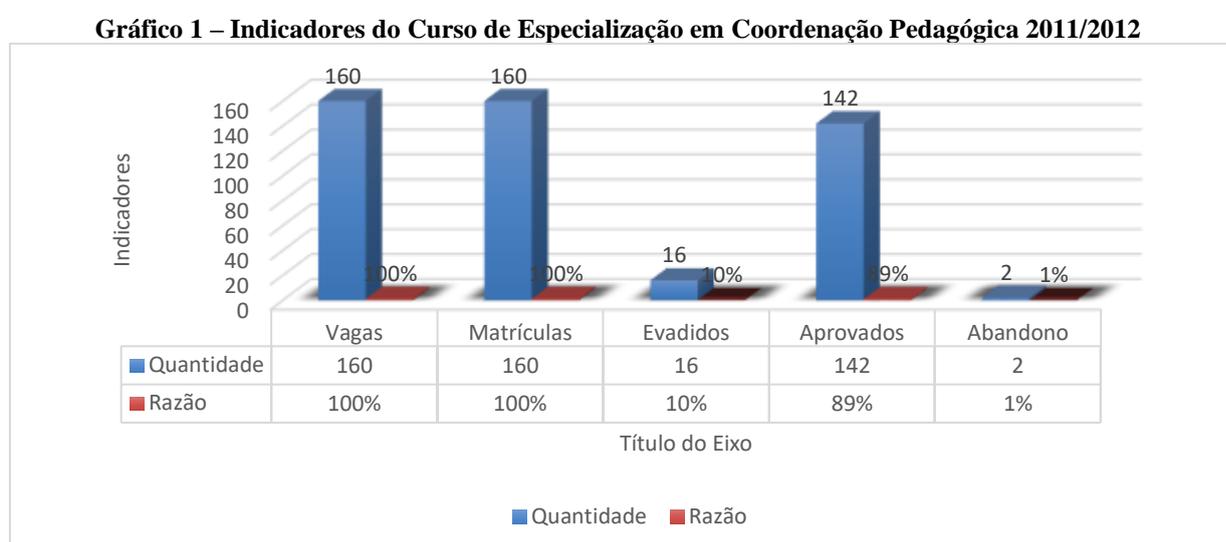
3.3.2.1 - Indicadores do Curso 2010/2012 e 2013/2015

No que se refere à análise dos indicadores do Curso, se faz necessário explicitar a definição de cada categoria apresentada. O termo *vagas* corresponde ao quantitativo ofertado para participação no curso, enquanto *matrícula* diz respeito ao número de vagas efetivamente preenchidas. A categoria *aprovados* contempla os cursistas matriculados que concluíram todas

as disciplinas com êxito. Já a categoria *evadidos* refere-se aos participantes que interromperam o percurso formativo antes da conclusão. Por fim, o indicador *abandono* compreende os casos em que o cursista, embora tenha cumprido parte do curso, deixou de entregar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tal distinção conceitual é fundamental, uma vez que possibilita a análise precisa da dinâmica de participação e permanência no curso, bem como das condições que favoreceram ou dificultaram a sua conclusão.

Em relação aos indicadores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UFMS apresentamos os seguintes dados.

3.3.2.1.1 Indicadores do Curso 2010/2012

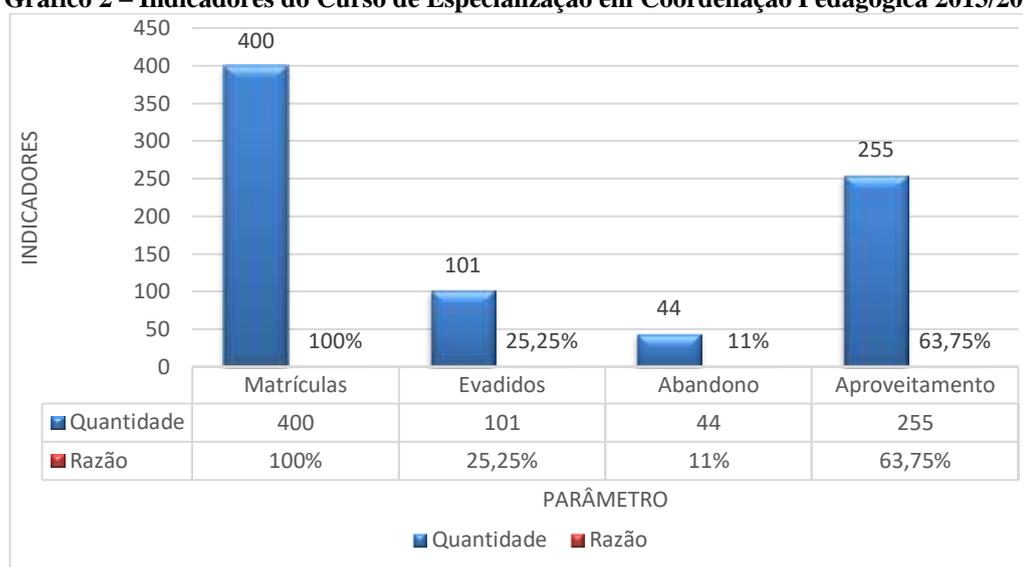


Fonte: Elab Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), elaborado pela autora, 2025.

Constata-se que 160 (cento e sessenta ou 100%) das vagas oferecidas em 2010/2012 foram preenchidas e que deste total de vagas e cursistas matriculados foram aprovados nas Salas Ambientais um total de 142 (cento e quarenta e dois ou 89%) dos cursistas, totalizando uma evasão de 16 (dezesseis ou 11%) dos matriculados no curso.

3.3.2.1.2 Indicadores do Curso 2013/2015

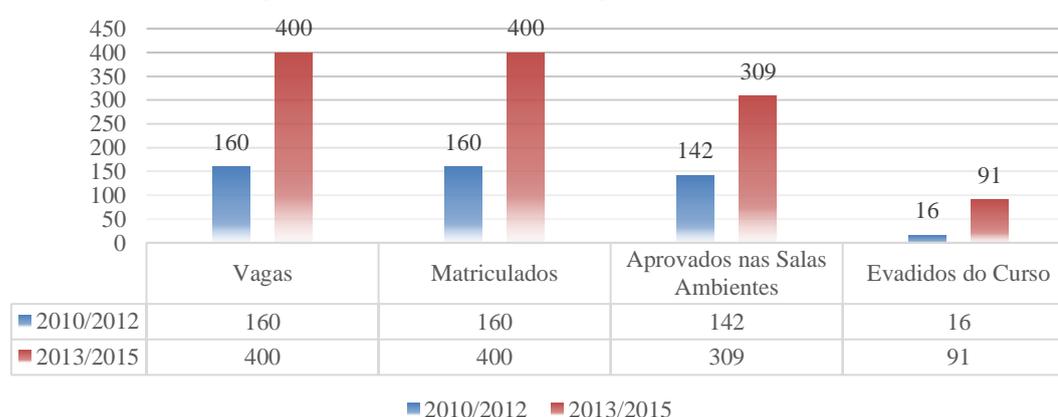
Gráfico 2 – Indicadores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), elaborado pela autora, 2025.

No período de 2013/2015 o Curso ofereceu 400 (quatrocentas ou 100%) de vagas, as quais todas foram preenchidas, deste total foram aprovados nas Salas Ambientes 309 (trezentos e nove ou 77%) dos cursistas, apresentando um total de 91 (noventa e um ou 23%) de evadidos do curso.

Gráfico 3 – Comparativo dos Indicadores nos períodos de 2010/2012 e 2013/2015.



Fonte: Relatório dos Cursos 2010/2012 e 2013/2015 (UFMS, 2012 e 2015), adaptado pela autora.

Ao comparar os dados dos dois períodos analisados, identifica-se que no período de 2010/2012, foram ofertadas 160 (cento e sessenta) vagas, todas devidamente preenchidas, correspondendo a 100% de ocupação. Dentre os cursistas matriculados, 142 (cento e quarenta e dois ou 89%) foram aprovados nas Salas Ambientes, enquanto 18 (dezoito ou 11%) evadiram do curso. No período de 2013/2015, a oferta de vagas foi significativamente ampliada,

totalizando 400 (quatrocentas) vagas, também com 100% de preenchimento. Entretanto, observou-se uma redução no percentual de concluintes, sendo 309 (trezentos e nove ou 77%) cursistas aprovados nas Salas Ambientais, e 91 (noventa e um ou 23%) evadiram antes da conclusão do curso.

Essa comparação evidencia um aumento expressivo no número de vagas oferecidas e preenchidas entre os dois períodos, porém apresentando um crescimento da taxa de evasão, sendo que no primeiro período 2010/2012 a taxa de evasão registrada é de 11%, no segundo 2013/2015 esse índice mais que dobrou, atingindo 23% de evasão. Essa variação sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada dos fatores que influenciaram o aumento da evasão no segundo período, especialmente diante da ampliação do número de vagas e possíveis desafios relacionados ao acompanhamento pedagógico e à permanência dos cursistas.

Os relatórios de acompanhamento evidenciam que a carga horária prevista de 10 horas semanais de estudo não foi integralmente concedida aos cursistas em alguns municípios e, inclusive, pela própria rede estadual, contrariando as exigências do curso. Entretanto, também se registrou que em determinados municípios, tanto a rede municipal quanto a estadual criaram espaços específicos de estudo para os coordenadores durante esse período, o que contribuiu para o mínimo de evasão.

3.3.2.2 Equipe Técnica e Pedagógica 2010/2011 e 2013/2015

O curso de Especialização em Coordenação Pedagógica foi composto em 2010/2012 e em 2013/2015 por uma Equipe Gestora, uma Equipe Pedagógica de Professores de Turma e uma Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do Trabalho Final de Conclusão de Curso. Para compreensão segue uma análise sob a identificação dessas equipes a partir das informações disponíveis sobre quem são esses profissionais; sua função; a titulação dos profissionais; o vínculo institucional das equipes e o gênero.

3.3.2.2.1 Equipe Gestora 2010/2012

No Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica de 2010/2012 a *Equipe Gestora 2010/2012* foi composta por 9 (nove) profissionais de educação com experiência na Educação Básica e em Tecnologia Educacional.

Segue abaixo a relação da Equipe Gestora de 2010/2012.

Quadro 14 - Equipe Gestora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012

NOME	FUNÇÃO	TITULAÇÃO	VÍNCULO
Idinaura Aparecida Marques	Coordenadora	Doutorado em Educação	UFMS
Aureotilde Monteiro	Vice Coordenadora	Mestrado em Educação	UFMS
Adalberto Santos do Nascimento	Tutor	Especialização: Leitura, escrita e suas tecnologias.	SED
Arlene da Silva Gonçalves	Tutor	Mestrado em Educação	SED
Carmen Lúcia Teixeira	Tutor	Especialização Metodologia do Ensino Superior	SED
Dayse Dany Fretes Mendes	Tutor	Especialização: Mídias na educação UFMS e Tecnologias na Educação PUC (RIO)	SED
Fannyliz Alvarenga	Tutor	Mestrado em Educação	SED
Nilce Gonçalves dos Santos	Tutor	Especialização: Tecnologias na Educação. PUC (RIO)	SED
Leila Aparecida Cabrera	Tutor	Especialização em Práticas Docentes do Ensino Superior e o Uso da Tecnologia	SEMED

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), adaptado pela autora.

Do total de 9 integrantes da equipe gestora 8(oito ou 89%) eram mulheres e 1(um ou 11%) homem.

No que se refere as funções exercidas por esses profissionais foram: 1(um ou 11%) coordenadora; 1 (um ou 11%) de vice coordenadora e 7 (sete ou 78%) de tutores.

Quanto a titulação dessa equipe constatou-se que: 1(um ou 11%) é Doutor em Educação, 3 (três ou 34%) são Mestre em Educação e 5 (cinco ou 55%) são Especialistas em áreas diversas da Educação. E importante destacar que todos os tutores da equipe são especialistas na área da tecnologia.

Sobre o vínculo desses profissionais 2 (dois ou 22%) eram da UFMS, 6 (seis ou 67%) eram da SED/MS e 1 (um ou 11%) da SEMED.

No período de 2010/2012, a equipe gestora organizou um encontro em Campo Grande/MS, com o intuito de apresentar a equipe técnica suas atribuições antes do início das atividades do Curso. Participaram do encontro os Assistentes de Turma (tutores) vinculados aos Polos e o Coordenador de Assistência. O encontro teve como finalidade apresentar a proposta pedagógica, os objetivos do curso, a estrutura curricular e as orientações sobre o uso da plataforma Moodle e sobre o desenvolvimento das atividades nos Polos no que se refere o acompanhamento dos cursistas nas disciplinas do Curso e nos encontros presenciais.

Gráfico 4 – Titulação Da Equipe Gestora 2010/2012



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

3.3.2.2.2 Equipe Gestora 2013/2015

No Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica a *Equipe Gestora 2013/2015* foi composta por 20 (vinte) profissionais de educação observando o critério da equipe anterior, o da experiência na Educação Básica e na Tecnologia Educacional. Para a preparação da equipe técnica a equipe gestora realizou nos dias 15 e 16 de junho de 2013, antes do início do Curso, um encontro em Campo Grande/MS, com os assistentes de turma (tutores) dos Polos, que contou também com a participação do coordenador de assistência. Esse encontro teve como objetivo apresentar o curso, seus objetivos, a estrutura curricular, as atribuições do coordenador de assistência e dos assistentes de turma (tutores). Nessa ocasião também receberam informações quanto ao funcionamento do curso na plataforma Moodle e do trabalho que desenvolveriam nos Polos durante o curso e nos Encontros Presenciais do Curso.

Segue abaixo a relação da Equipe Gestora de 2013/2015.

Quadro 15 - Equipe Gestora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015

NOME	FUNÇÃO	TITULAÇÃO	VÍNCULO
Aureotilde Monteiro	Coordenadora Geral	Mestrado em Educação	UFMS
Edy Assis de Barros	Vice Coordenadora	Especialista em Orientação em Educação a Distância	UFMS
Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini	Coordenadora de Sala	Mestrado em Educação	SED/MS
Maria Fernanda Borges Daniel de Alencastro	Coordenadora de Sala	Mestrado em Educação	UCDB
Suely Mascarenhas Esteves	Coordenadora do TCC	Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância	SEMED/CG
Jakes Charles Andrade de Figueiredo	Coordenador de Assistência	Mestrado em Educação	SED/MS
Alciley Lopes da Silva	Assistente de Turma	Especialista em Tecnologias em Educação	SED/MS

Álvara Susi Peixoto Simei	Assistente de Turma	Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica	SED/MS
Divino Andrade Nabhan	Assistente de Turma	Especialista em Mídias na Educação	SED/MS
Eduardo Henrique Oliveira da Silva	Assistente de Turma	Mestrado em Educação Especialista em Tecnologias na Educação	SED/MS
Jany Baena Fernandes	Assistente de Turma	Especialista em Tecnologia em Educação	SEMED/CG
Katia Maria Rizzo	Assistente de Turma	Mestrado em Educação	SED/MS
Maria Aparecida da Silva Santandel	Assistente de Turma	Mestrado em Letras Especialista em Tecnologias na Educação	SED/MS
Mercedes Corrêa Sampaio Goulart	Assistente de Turma	Especialista em Tecnologias na Educação	SED/MS
Rosemeire Paim Quadros	Assistente de Turma	Especialista em Gestão Escolar Especialista em Tecnologia na Educação	SED/MS
Suely Mascarenhas Esteves	Assistente de Turma	Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância	SEMED/CG
Tania Rute Ossuna de Souza	Assistente de Turma	Mestrado em Desenvolvimento Local Especialista em Tecnologia na Educação	SED/MS
Vilma da Silva Lins	Assistente de Turma	Mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade Especialista em Tecnologias na Educação	SED/MS
Maria Massae Sakate	Apoio Tecnológico	Mestrado em Educação	SEMED/CG
Leida Mendes Cardoso	Apoio Administrativo	Graduação em Administração	SEMED/CG

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), adaptado pela autora.

Do total de 20 integrantes da equipe gestora 17(dezessete ou 85%) eram mulheres e 3 (três ou 15%) homens, sendo que dos profissionais homens 2 (dois ou 10%) são Mestre em Educação e 1(um ou 5%) é Especialista em Mídias na Educação.

No que se refere às funções exercidas por esses profissionais foram: 1 (um ou 5%) coordenadora; 1 (um ou 5%) de vice coordenadora; 2 (dois ou 10%) coordenador de sala; 1 (um

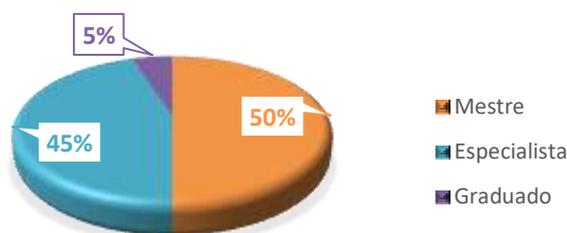
ou 5%) coordenador de TCC; 1 (um ou 5%) coordenador de assistência e 12 (doze ou 60%) de assistente de turma; 1 (um ou 5%) apoio tecnológico e 1 (um ou 5%) apoio administrativo.

No que se refere à titulação dessa equipe constatou-se que: 7 (sete ou 35%) são Mestres em Educação, sendo, 1 (um ou 5%) é Mestre em Letras; 1 (um ou 5%) é Mestre em Entomologia e Conservação da Biodiversidade; 1 (um ou 5%) é Mestre em Desenvolvimento Local; 2 (dois ou 10%) Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância; 1 (um ou 5%) é Especialista em Orientação em Educação em Educação a Distância; 1 (um ou 5%) Especialista em Mídias na Educação; 4 (quatro ou 20%) Especialista em Tecnologia da Educação e 1 (um ou 5%) Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, e 1 (um ou 5%) Graduado em Administração.

É importante destacar que quanto a titulação todos os Assistentes de Turma são Especialistas em Tecnologia da Educação.

Sobre o vínculo desses profissionais, 1 (um ou 5%) é da UCDB, 2 (dois ou 10%) são da UFMS, 12 (doze ou 60%) da SED/MS e 5 (cinco ou 25%) da SEMED/CG.

Gráfico 5 – Titulação da Equipe Gestora de 2013/2015



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em relação à titulação da equipe gestora constata-se no Gráfico 5 que dos 20 (vinte) integrantes da equipe 10 (dez ou 50%) são Mestres em Educação, 9 (nove ou 45%) são Especialistas em diversas áreas da educação, a saber, Especialista em Orientação, Especialista em Educação a Distância, Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância, Especialista em Tecnologias em Educação, Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica, Especialista em Mídias na Educação, Especialista em Tecnologia em Educação, Especialista em Tecnologias na Educação, Especialista em Tecnologias na Educação, Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância e 1 (um ou 5%) Graduado em Administração.

3.3.2.3 - Equipe Pedagógica de Professores

3.3.2.3.1 Professores 2010/2012

A Equipe Pedagógica de Professores do curso em 2010/2012 foi composta por 28 (vinte e oito) professores, profissionais da educação com experiência na educação básica e nas áreas das temáticas propostas que foram abordadas no currículo do curso, conforme projeto modelo.

Foram realizados encontros com os professores das duas Salas Ambientes iniciais, para apreciar as questões pertinentes ao desenvolvimento de cada sala e foram analisadas questões relacionadas a administração do sistema Moodle e com o sistema acadêmico.

Antes do início e após o término de oferecimento de cada Sala Ambiente em 2010/2012 foram realizadas reuniões do Colegiado com os professores dessas Salas para definição das formas de acompanhamento dos cursistas e da articulação dos mesmos com os Assistentes de Turma (tutores). Também foram definidas nessas reuniões, autorizações eventuais de alterações relativas à reabertura do sistema ou extensão de prazos de provas, de postagem de atividades dos cursistas e atendimento de solicitações administrativas.

Para o planejamento do trabalho do professor a organização do tempo curricular foi determinada pelo conteúdo a ser desenvolvido pelos cursistas, pelos objetivos de cada Sala Ambiente e pelos níveis de complexidade das atividades propostas nas salas. Nas Salas Ambientes “Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico”, “Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino” a fim de manter a unidade na consecução dos objetivos formativos, optou-se por designar os mesmos professores para conduzir simultaneamente as salas.

É importante registrar que para discussão da proposta teórico-metodológica do Curso para 2013/2015 considerou-se a avaliação do trabalho realizado pelos professores que participaram do Curso no período de 2010/2012 e do Relatório do Curso de Coordenação Pedagógica 2010/2012 ofertado pela UFMS. Também foram levadas em consideração as experiências e as discussões realizadas com os coordenadores de outras Universidades em encontros do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública realizados pelo MEC.

Esse mesmo procedimento descrito acima foi realizado com a equipe de 2013/2015 de professores e assistente de turmas.

Quadro 16 - Equipe Pedagógica de Professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.

NOME	FUNÇÃO	TITULAÇÃO	VÍNCULO
Angela Maria Costa	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Aracy Mendes	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Aureotilde Monteiro	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Carla Busato Z. M. de Araujo	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Elielma Velasquez de Souza Maiolino	Professor	Doutora em Educação	SEMED/CG
Elizete Cardoso	Professor	Mestre em Educação	SED
Eloisa Bittencourt Fernandes	Professor		SEMED/CG
Eva Maria Katayama Negrisolli	Professor	Mestre em Educação	SED
Ezerral Bueno de Souza	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira	Professor	Mestre em Educação	SED
Fabiany de Cássia Tavares Silva	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Fábio Reis Coronel	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Franchys Ferreira	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Idinaura Aparecida Marques	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Jacira Pereira	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Janira Radaelli da Silva	Professor	Mestre em Educação	SED
Katia Cristina Nascimento Figueira	Professor	Doutora em Educação	UEMS
Lilian Mara Dela Cruz	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Liliana Gonzaga de Azevedo Martins	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Lucia Celia Ferreira da Silva Perius	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Margarita Rodríguez	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Maria Angela Arruda Fachini	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Maria Fernanda Borges Daniel de Alencastro	Professor	Doutora em Educação	UCDB
Maria Dilnéia Fernandes	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Maria Massao Sakate	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Regina Celia Artioli Magalhães	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Ricardo Leite de Albuquerque	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Solange Jarcem Fernandes	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG

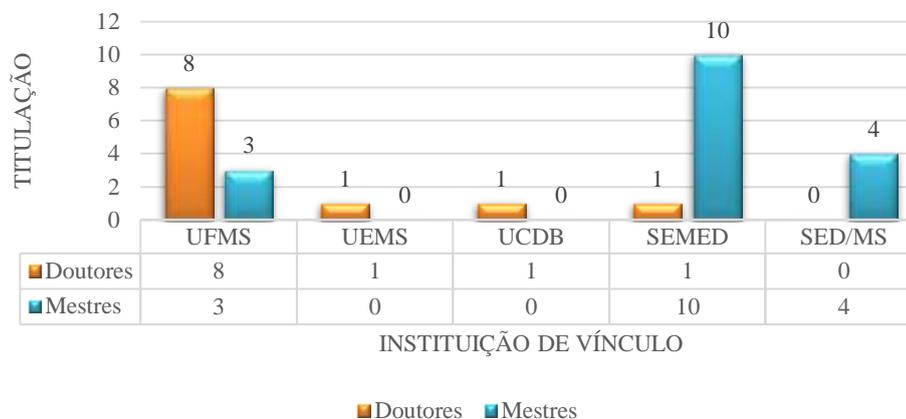
Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), adaptado pela autora.

Destes 28 (vinte e oito ou 100%) professores citados todos exerceram a função de professores sendo que 3 (três ou 11%) são homens e 25 (vinte e cinco ou 89%) são mulheres.

No que se refere à titulação desses professores, 11 (onze ou 39%) são Doutores em Educação e 17 (dezesete 61%) são Mestres em Educação. Nota-se que essa equipe foi composta apenas por professores Mestres e Doutores em Educação, observando assim a preocupação com a qualidade e competência dos professores formadores para formação de pós-graduação. Ressalta-se também que os professores da SEMED e da SED que participaram foram pós-graduandos da UFMS no Mestrado em Educação.

Em relação ao vínculo destes profissionais, 11 (onze ou 39%) eram da UFMS, 1 (um 4%) da UEMS, 1 (um 4%) da UCDB, 11 (onze ou 39%) da SEMED e 4 (quatro ou 14%) da SED/MS.

Gráfico 6 - Titulação da Equipe Pedagógica de Professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), elaborado pela autora, 2025.

O gráfico visualiza a equipe de professores do curso 2010/2012 quanto a sua titulação e instituição.

3.3.2.3.2 Professores 2013/2015

Referente a equipe pedagógica de Professores de 2013/2015 a mesma foi formada por 55 (cinquenta e cinco) professores Doutores, Mestres e Especialistas em Educação, estes com experiência em Educação Básica e Tecnologia Educacional e com a temática do Currículo do Curso.

Segue a relação destes profissionais:

Quadro 17 - Equipe Pedagógica de Professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015

PROFESSORES			
NOME	FUNÇÃO	TITULAÇÃO	VÍNCULO
Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros	Professor	Doutora em Educação	UEMS
Alexandra Pires do Prado	Professor	Mestre em Linguística	UFMS
Ana Paula Faustino Tieti Mendes	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Andrêssa Gomes de Rezende Alves	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Ângela Maria Costa	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Antônio Lino Rodrigues de Sá	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Aracy Mendes de Souza	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Aureotilde Monteiro	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Camila Ramos de Souza	Professor	Mestre em Administração	SED/MS
Carina Elisabeth Maciel	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Carmem Ligia Caldas	Professor	Mestre em Educação	SEMED

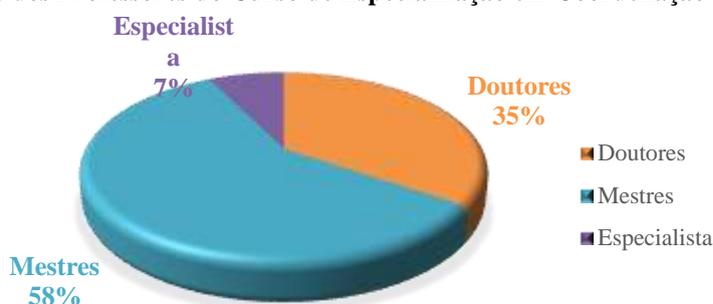
Dáugima Maria Santos Queiroz	Professor	Doutora em Educação	SED/MS
Eduardo Henrique Oliveira da Silva	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Elielma Velasquez de Souza Maiolino	Professor	Doutora em Educação	SEMED/COR
Ellen Fedrigo	Professor	Especialista em Tecnologias na Educação	SED/MS
Eray Proença Muniz	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Erlinda Martins Batista	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Eva Maria Katayama Negrissoli	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Ezerral Bueno de Souza	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Fabiany de Cássia Tavares Silva	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Fernando Boze dos Santos	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Franchys Marizethe Nascimento Santana	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Hagrayzs Rosa Garcia Bezerra	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Heloisa Maria Costa Val Gomide Baroli	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Idinaura Aparecida Marques	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Ivonete Bittencourt Antunes Bittelbrunn	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Jacira Helena do Valle Pereira	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Jakes Charles Andrade de Figueiredo	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Janira Radaelli da Silva	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Jany Baena Fernandez	Professor	Especialista em Tecnologias na Educação	SEMED/CG
José Barreto dos Santos	Professor	Doutor em Educação	UEMS
Juliana Danielly de Rezende Miguel	Professor	Mestre em Educação	IFMS
Liliam Cristina Caldeira	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Liliana Gonzaga de Azevedo Martins	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Lucia Célia Ferreira da Silva Perius	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Manoel Câmara Rasslan	Professor	Doutor em Educação	UFMS
Marcos de Oliveira Monteiro	Professor	Especialista em Tecnologias na Educação	SEMED/CG
Margarita Victória Rodriguez	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Maria do Carmo Pinto Fajreldin Paim	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Maria Emilia Borges Daniel	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Maria Fernanda Borges Daniel Alencastro	Professor	Mestre em Educação	UCDB
Maria Luiza Arruda de Almeida Serra	Professor	Mestre em Educação	UCDB
Maria Massae Sakate	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Mírtes dos Santos Jesuño Duque	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Neuraci Vasconcelos Reginaldo	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Regina Célia Artioli Magalhães	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Rosemeire Lopes da Silva Farias	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Sheila Denize Guimarães Barbosa	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Solange Jarcem Fernandes	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Suely Mascarenhas Esteves	Professor	Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância – Mestranda em Educação/UEMS	SEMED/CG
Terezinha Pereira Braz	Professor	Doutora em Educação	SED/MS
Vania Cristina Breganholi	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), adaptado pela autora.

Analisando os dados dessa equipe destaco que dos 55 (cinquenta e cinco) professores apenas 8 (oito ou 15%) são homens, e 47 (quarenta e sete ou 85%) da equipe é composta por mulheres. Deste quadro de profissionais é possível constatar que referente a titulação dos mesmos, 19 (dezenove ou 35%) são Doutores em Educação; 32 (trinta e dois ou 58%) são Mestres, sendo que 30 (trinta ou 54%) Mestres em Educação, 1 (um ou 2%) Mestre em Administração e 1 (um ou 2%) Mestre em Linguística. Dos 4 (quatro ou 7%) Especialistas, 3 (três ou 5%) são Especialistas em Tecnologias na Educação e (um ou 2%) Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância.

No que se refere às instituições na qual os profissionais estavam vinculados, o quadro mostra que 24 (vinte e quatro ou 44%) professores estavam vinculados à UFMS, 2 (dois ou 4%) a UEMS, 2 (dois ou 4%) a UCDB, 1 (um ou 2%) ao IFMS, 12 (doze ou 22%) a SED/MS, 13 (treze ou 24%) a SEMED/CG, e 1 (um ou 2%) a SEMED/COR, ou seja, 50% da equipe foi formada por profissionais das Redes de Ensino Estadual ou Municipais e 50% por profissionais das Instituições de Ensino Superior. Destes 50% dos profissionais das Instituições de Ensino Superior, 96% são profissionais das IPES, já os 50% dos profissionais das Redes de Ensino é composto por 50% de Profissionais da SED/MS em sua maioria pós-graduados na UFMS.

Gráfico 7 – Titulação dos Professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), elaborado pela autora, 2025.

O gráfico apresenta em percentual os dados referentes à titulação da Equipe de Professores do Curso em 2013/2015.

3.3.2.4 - Professores Orientadores

3.3.2.4.1 Orientadores 2010/2012

A Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC) em 2010/2012, foi composta por 32 (trinta e dois) professores orientadores. Estes com experiência em Educação Básica, em Tecnologia Educacional e com as temáticas selecionadas para elaboração do Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC).

Essa equipe de Professores Orientadores era composta por 13 (treze ou 41%) Doutores em Educação e 19 (dezenove ou 59%) Mestres em Educação. Segue a relação desses professores orientadores.

Quadro 18 - Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.

PROFESSORES ORIENTADORES			
NOME	FUNÇÃO	TITULAÇÃO	VÍNCULO
Angela Maria Costa	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Aureotilde Monteiro	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Carina Elisabeth Maciel	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Dáugima Maria Santos Queiroz	Professor	Doutora em Educação	UCDB
Eloisa Bittencourt Fernandes	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Eva Maria Katayama Negrisolli	Professor	Mestre em Educação	SED
Ezerral Bueno de Souza	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Fábio Reis Coronel	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Fernando Cesar de Carvalho Moraes	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Franchys Ferreira	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Idinaura Aparecida Marques	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Janira Radaelli da Silva	Professor	Mestre em Educação	SED
Jakes Charles Andrade de Figueiredo	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Jucimara Rojas	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Katia Cristina Nascimento Figueira	Professor	Doutora em Educação	UEMS
Lilian Mara Dela Cruz	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Liliana Gonzaga de Azevedo Martins	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Lucia Celia Ferreira da Silva Perius	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Margarita Rodríguez	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Maria Angela Arruda Fachini	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Maria Ângela Coelho Mirault Pinto	Professor	Doutora em Educação	UCDB
Maria Fernanda Borges Daniel de Alencastro	Professor	Doutora em Educação	UCDB
Maria Massao Sakate	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Marly Teixeira Morettini	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Maria Luiza Arruda de Almeida Serra	Professor	Mestre em Educação	UCDB
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Regina Celia Artioli Magalhães	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Ricardo Leite de Albuquerque	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Rosemeire Lopes da Silva Farias	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Terezinha Pereira Braz	Professor	Doutora em Educação	SED/MS
Vânia Breganholi	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), adaptado pela autora.

Dos 32 (trinta e dois) Professores Orientadores, 27 (vinte e sete ou 84%) são mulheres e 5 (cinco ou 16%) são homens. Destes 5 (cinco ou 16%) homens todos são Mestres em Educação, já das 27 (vinte e sete ou 84%) das mulheres, 13 (treze ou 41%) são Doutoradas em Educação e 14 (quatorze ou 43%) são Mestres em Educação.

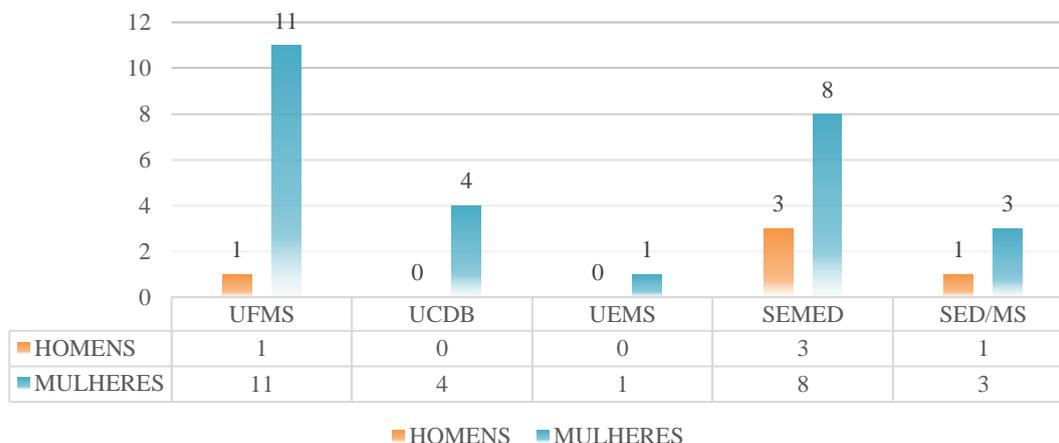
Gráfico 8 – Instituição de vínculo dos Professores Orientadores do Curso de Coordenação Pedagógica 2010/2012



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), elaborado pela autora, 2025.

Referente ao vínculo desses profissionais, constata-se que 12 (doze ou 37%) estavam vinculados a UFMS, sendo 1 (um ou 3%) homem e 11 (onze ou 34%) mulheres; 4 (quatro ou 12%) vinculados a UCDB, sendo este percentual composto somente por mulheres; 11 (onze ou 34%) vinculados a SEMED, sendo 8 (oito ou 25%) mulheres e 3 (três ou 9%) homens; 4 (quatro ou 12%) vinculados a SED/MS, sendo 1 (um ou 3%) homem e 3 (três ou 9%) mulheres.

Gráfico 9 – Instituição de vínculo dos Professores Orientadores do Curso de Coordenação Pedagógica por gênero 2010/2012



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), elaborado pela autora, 2025.

É possível visualizar no gráfico as instituições de vínculo dos Professores Orientadores, bem como o quantitativo de homens e mulheres em cada instituição.

3.3.2.4.2 Orientadores 2013/2015

A Equipe Pedagógica de professores orientadores do Trabalho Final de Conclusão de Curso em 2013/2015 foi composta por 36 (trinta e seis) professores orientadores estes com experiência em Educação Básica, em Tecnologia Educacional e com as temáticas selecionadas para a elaboração do Trabalho Final de Conclusão de Curso.

Quadro 19 - Equipe Pedagógica/Professores Orientadores do Trabalho Final de Conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015.

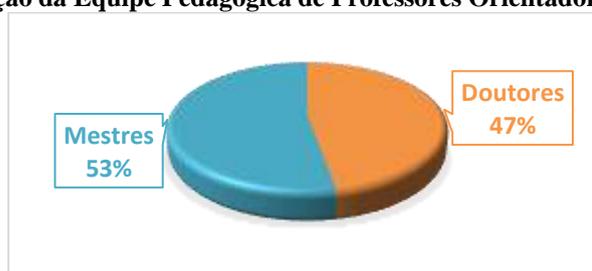
NOME	FUNÇÃO	TITULAÇÃO	VÍNCULO
Alcimar Silva de Queiroz	Professor	Doutor em Educação	UFGD
Aureotilde Monteiro	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Carina Elisabeth Maciel	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Carmem Ligia Caldas	Professor	Mestre em Educação	SEMED
Dáugima Maria Santos Queiroz	Professor	Doutora em Educação	SED/MS
Eduardo Henrique Oliveira da Silva	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Elielma Velasquez de Souza Maiolino	Professor	Doutora em Educação	SEMED/COR
Eray Proença Muniz	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Eugênia Portela de Siqueira Marques	Professor	Doutora em Educação	UFGD
Eva Maria Katayama Negrisolli	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Fernando César de Carvalho Moraes	Professor	Doutor em Educação	UFMS
Heloisia Maria Costa Val Gomide Baroli	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Idinaura Aparecida Marques	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Janira Radaelli da Silva	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
José Barreto dos Santos	Professor	Doutor em Educação	UEMS
Juliana Danielly de Rezende Miguel	Professor	Mestre em Educação	IFMS
Liliam Cristina Caldeira	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Liliana Gonzaga de Azevedo Martins	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini	Professor	Mestre em Educação	SED/MS
Maria Angélica Cardoso	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Maria do Carmo Pinto Fajreldin Paim	Professor	Mestre em Educação	UFMS
Maria Emilia Borges Daniel	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Maria Fernanda Borges Daniel Alencastro	Professor	Mestre em Educação	UCDB

Maria Luiza Arruda de Almeida Serra	Professor	Mestre em Educação	UCDB
Maria Massae Sakate	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Maria Socorro Sales Felipe Bezerra	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Mirella Vila Tucunduva da Fonseca	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Mirtes dos Santos Jesuino Duque	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG
Myrna Wolff Brashmann dos Santos	Professor	Doutora em Educação	SEMED/CG
Rita de Fátima da Silva	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Sheila Denize Guimarães Barbosa	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Solange Jarcem Fernandes	Professor	Doutora em Educação	UFMS
Terezinha Pereira Braz	Professor	Doutora em Educação	SED/MS
Vania Cristina Breganholi	Professor	Mestre em Educação	SEMED/CG

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), adaptado pela autora.

Já em relação à Equipe Pedagógica de professores orientadores do Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC), destaco a preocupação da equipe gestora na seleção destes profissionais que foi composta apenas por 36 (trinta e seis) profissionais, Doutores e Mestres em Educação, especificamente 17 (dezessete ou 47%) Doutores em Educação e 19 (dezenove ou 53%) Mestres em Educação.

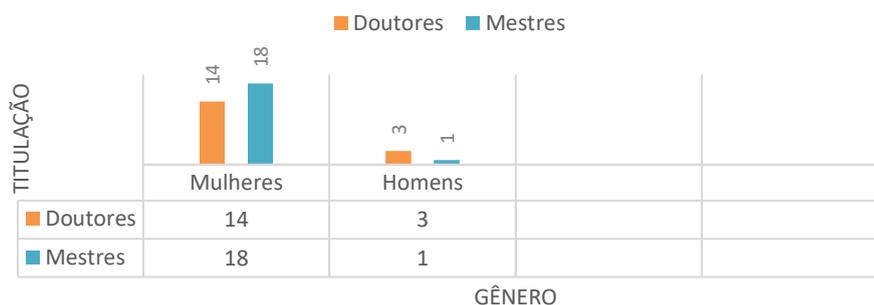
Gráfico 10 – Titulação da Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do TCC 2013/2015



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), elaborado pela autora, 2025.

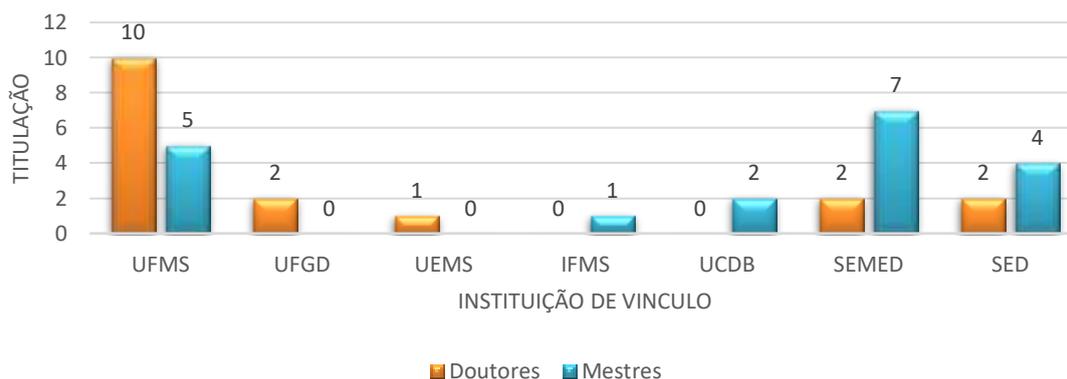
Na análise da equipe constata-se que o número de professores do gênero feminino é de 32 (trinta e duas ou 89%) e apenas 4 (quatro ou 11%) do gênero masculino.

Quanto a titulação o total de 32 (trinta e duas ou 39%) das professoras, 14 (quatorze ou 50%) eram Doutoradas em Educação e 18 (dezoito 33%) eram Mestres em Educação, já os 4 (quatro) professores homens que compuseram a equipe 3 (três ou 8%) eram Doutores e 1 (um ou 3%) era Mestre em Educação.

Gráfico 11 – Titulação da Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do TCC 2013/2015, por gênero

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), elaborado pela autora, 2025.

Em relação a instituição destes profissionais, 15 (quinze ou 42%) deles eram da UFMS, 2 (Dois ou 5%) da UFGD, 1 (um ou 3%) da UEMS, 1 (um ou 3%) do IFMS, 2 (Dois ou 5%) da UCDB, 9 (nove ou 25%) da SEMED e 6 (seis ou 17%) da SED/MS.

Gráfico 12 – Titulação da Equipe Pedagógica de Professores Orientadores do TCC 2013/2015 por instituição

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), elaborado pela autora, 2025.

A partir dos dados acima apresentados na pesquisa é possível verificar a questão de gênero em especial nas equipes de gestão e de professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica que em sua maioria foi ministrado por mulheres com titulação de Mestrado e Doutorado na área da Educação. Essa constatação revela não apenas a presença expressiva de mulheres na função docente da Formação Continuada, mas também sua qualificação e protagonismo na condução de processos pedagógicos e formativos. Essa realidade pode ser analisada à luz da reflexão de Saffioti (2004), que aponta que, apesar da forte presença feminina na educação, persiste uma desigual distribuição dos espaços de poder, com os homens ainda ocupando majoritariamente os cargos mais estratégicos. Louro (1997) complementa essa análise ao demonstrar como os papéis de gênero são naturalizados dentro

das instituições escolares, reforçando a associação entre mulheres e funções de cuidado, pedagogia e acompanhamento, mesmo quando estas apresentam elevada qualificação técnica e teórica. Por sua vez, Oliveira (2002) destaca a contradição presente no campo educacional: embora a docência esteja feminizada, os espaços decisórios seguem marcados pela presença masculina. Assim, a presença majoritária de mulheres qualificadas na docência do Curso de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos realizado pela UFMS não apenas rompe com estereótipos sobre a limitação da atuação feminina à base da estrutura educacional, mas também evidencia um movimento de resistência e de afirmação profissional, que pode contribuir para a ressignificação do papel das mulheres na gestão e na formação docente.

3.3.2.5 Municípios participantes

No período de 2010/2012, foi ofertado o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no âmbito do Programa Nacional de Formação de Gestores da Educação Básica, com a participação de 24% dos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, dos 79 municípios que compõem o estado, 19 (dezenove) aderiram à formação, demonstrando o interesse por parte das redes locais em investir na qualificação de seus Coordenadores Pedagógicos. No entanto, é importante destacar que nem todas as Redes Municipais de Ensino desses 19 municípios participaram integralmente do Curso, evidenciando uma adesão parcial à proposta formativa por parte das gestões educacionais envolvidas nesse processo.

Já no período de 2013/2015, o alcance do Programa foi significativamente ampliado no estado de Mato Grosso do Sul, com a participação de 67 (sessenta e sete ou 85%) dos municípios, o que representa uma adesão muito mais expressiva e revela um avanço na mobilização das Redes em prol da Formação Continuada de seus Coordenadores Pedagógicos.

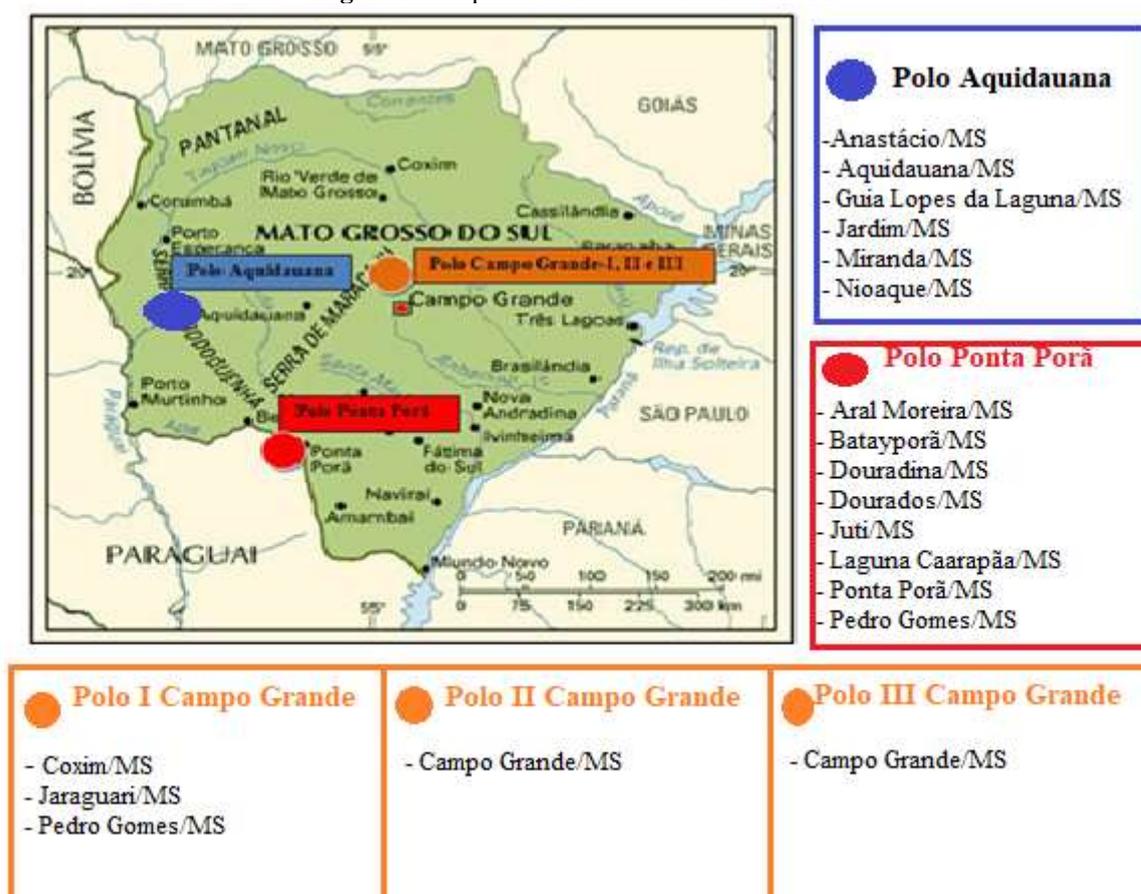
3.3.2.5.1 - 2010/2012

Os municípios que aderiram a participação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica em 2010/2012 foram 19 (dezenove) municípios, são eles: 1 - Anastácio/MS, 2 - Aquidauana/MS, 3 - Aral Moreira/MS, 4 - Batayporã/MS, 5 - Campo Grande/MS, 6 - Coxim/MS, 7 - Douradina/MS, 8 - Dourados/MS, 9 - Guia Lopes da Laguna/MS, 10 - Jaraguari/MS, 11 - Jardim/MS, 12 - Juti/MS, 13 - Laguna Caarapã/MS, 14 - Miranda/MS, 15 - Mundo Novo/MS, 16 - Nioaque/MS, 17 - Pedro Gomes/MS, 18 - Ponta Porã/MS, 19 - Porto

Murtinho/MS.

Ressalto que o município de Campo Grande atendeu 3 Polos, sendo o Polo Regional que atendia os municípios adjacentes, o Polo Estadual atendendo a Rede Estadual do município e o Polo Capital que atendia a Rede Municipal de Ensino. Os Polos no Curso 2010/2012 foram estabelecidos e designados como: 1 - Polo Aquidauana; 2 - Polo Ponta Porã, 3 - Polo Campo Grande I, 4 - Campo Grande II e 5 - Polo Campo Grande III.

Figura 1 - Mapa dos Polos do Curso 2010/2012.



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), elaborado pela autora, 2024.

O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 foi sediado na UFMS, com o apoio dos Núcleos de Tecnologias do Estado em Aquidauana, Campo Grande e Ponta Porã, e também da Divisão de Tecnologia Educacional/DITEC, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED.

No Curso de Coordenação Pedagógica ofertado em 2010/2012 os cursistas dos municípios participantes foram designados para os Polos de acordo com a proximidade do mesmo. Deste modo os Polos atenderam respectivamente os seguintes municípios:

- **Polo Aquidauana:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Anastácio/MS, Aquidauana/MS, Guia Lopes da Laguna/MS, Jardim/MS, Miranda/MS e Nioaque/MS.
- **Polo Ponta Porã:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Aral Moreira/MS, Batayporã/MS, Douradina/MS, Dourados/MS, Juti/MS, Laguna Caarapã/MS, Ponta Porã/MS, Mundo Novo/MS e Porto Murtinho/MS.
- **Polo I Campo Grande:** atendeu a Rede Pública Estadual dos municípios de Coxim/MS, Jaraguari/MS e Pedro Gomes/MS.
- **Polo II Campo Grande:** atendeu a Rede Pública Estadual do município de Campo Grande/MS.
- **Polo III Campo Grande:** atendeu a Rede Pública Municipal do município de Campo Grande/MS.

3.3.2.5.2 - 2013/2015

No Curso em 2013/2015 houve o atendimento de 67 (sessenta e sete ou 85%) dos 79 (setenta e nove) municípios do estado, ampliando o número de vagas de 160 (cento e sessenta) para 400 (quatrocentas) vagas, sendo 200 (duzentas) matrículas destinadas à rede estadual de ensino e 200 (duzentas) destinadas às redes municipais de Mato Grosso do Sul. Nesse Curso ocorrido em 2013/2015 a rede estadual priorizou atender os Coordenadores Pedagógicos que atuavam no Ensino Médio e as Redes Municipais atenderam os Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos.

Os municípios que aderiram ao Curso em 2013-2015 foram: 1 - Água Clara/MS, 2 - Alcinoópolis/MS, 3 - Amambaí/MS, 4 - Anastácio/MS, 5 - Angélica/MS, 6 - Antônio João/MS, 7 - Aparecida do Tabuado/MS, 8 - Aquidauana/MS, 9 - Aral Moreira/MS, 10 - Bandeirantes/MS, 11 - Bataguassu/MS, 12 - Batayporã/MS, 13 - Bela Vista/MS, 14 - Bodoquena/MS, 15 - Bonito/MS, 16 - Brasilândia/MS, 17 - Caracol/MS, 18 - Caarapó/MS, 19 - Campo Grande/MS, 20 - Cassilândia/MS, 21 - Chapadão do Sul/MS, 22 - Coronel Sapucaia/MS, 23 - Corumbá/MS, 24 - Costa Rica/MS, 25 - Coxim/MS, 26 - Deodópolis/MS, 27 - Dois Irmãos do Buriti/MS, 28 - Dourados/MS, 29 - Eldorado/MS, 30 - Fátima do Sul/MS, 31 - Figueirão/MS, 32 - Glória de Dourados/MS, 33 - Guia Lopes da Laguna/MS, 34 - Iguatemi/MS, 35 - Inocência/MS, 36 - Itaporã/MS, 37 - Ivinhema/MS, 38 - Jaraguari/MS, 39 -

Jardim/MS, 40 – Jateí/MS, 41 - Ladário/MS, 42 - Maracaju/MS, 43 - Miranda/MS, 44 - Mundo Novo/MS, 45 - Naviraí/MS, 46 - Nioaque/MS, 47 - Nova Alvorada do Sul/MS, 48 - Nova Andradina/MS, 49 - Paraíso das Águas/MS, 50 - Paranhos/MS, 51 - Paranaíba/MS, 52 - Pedro Gomes/MS, 53 - Ponta Porã/MS, 54 - Porto Murtinho/MS, 55 - Ribas do Rio Pardo/MS, 56 - Rio Brillhante/MS, 57 - Rochedo/MS, 58 - Rio Negro/MS, 59 - São Gabriel do Oeste/MS, 60 - Santa Rita do Pardo/MS, 61 - Sidrolândia/MS, 62 - Sete Quedas/MS, 63 - Sonora/MS, 64 - Tacuru/MS, 65 – Taquarussu/MS, 66 - Terenos/MS, 67 - Vicentina/MS.

No Curso 2013/2015, os polos foram: 1 - Polo Três Lagoas; 2 - Polo Aquidauana, 3 - Polo Campo Grande Capital, 4 - Polo Campo Grande Regional, 5 - Polo Campo Grande (REME), 6 - Polo Corumbá, 7 - Polo Coxim, 8 - Polo Dourados, 9 - Polo Naviraí e 10 - Polo Ponta Porã.

Ressalto que no período de 2013/2015, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica contou com uma adesão ampliada por parte dos municípios de Mato Grosso do Sul, todavia as Redes Municipais de Ensino que participaram da formação nesse período foram as dos municípios de:

1 - Amambaí, 2 - Antônio João, 3 - Bandeirantes, 4 - Bataguassu, 5 - Bela Vista, 6 - Bodoquena, 7 - Brasilândia, 8 - Campo Grande, 9 - Cassilândia, 10 - Corumbá, 11 - Dois Irmãos do Buriti, 12 - Eldorado, 13 - Jateí, 14 - Jaraguari, 15 - Ladário, 16 - Nova Andradina, 17 - Paranhos, 18 - Ribas do Rio Pardo, 19 - Santa Rita do Pardo, 20 - São Gabriel do Oeste, 21 - Sonora, 22 - Taquarussu, 23 - Terenos e 24 - Tacuru, o que representa 36% dos municípios participantes.

Vale destacar que, dentre os 67 (sessenta e sete) municípios, 61 (sessenta e um ou 91%) tiveram a participação da Rede Estadual de Ensino no Curso, os municípios da Rede Estadual que não participaram foram:

1 - Bodoquena, 2 - Eldorado, 3 - Nova Andradina, 4 - Paranhos, 5 - São Gabriel do Oeste e 6 - Sonora. Esses dados evidenciam que, apesar do aumento expressivo na adesão ao Curso, quando quantificamos os municípios participantes a nível de estado, constata-se variações no nível de participação entre as diferentes esferas administrativas de ensino.

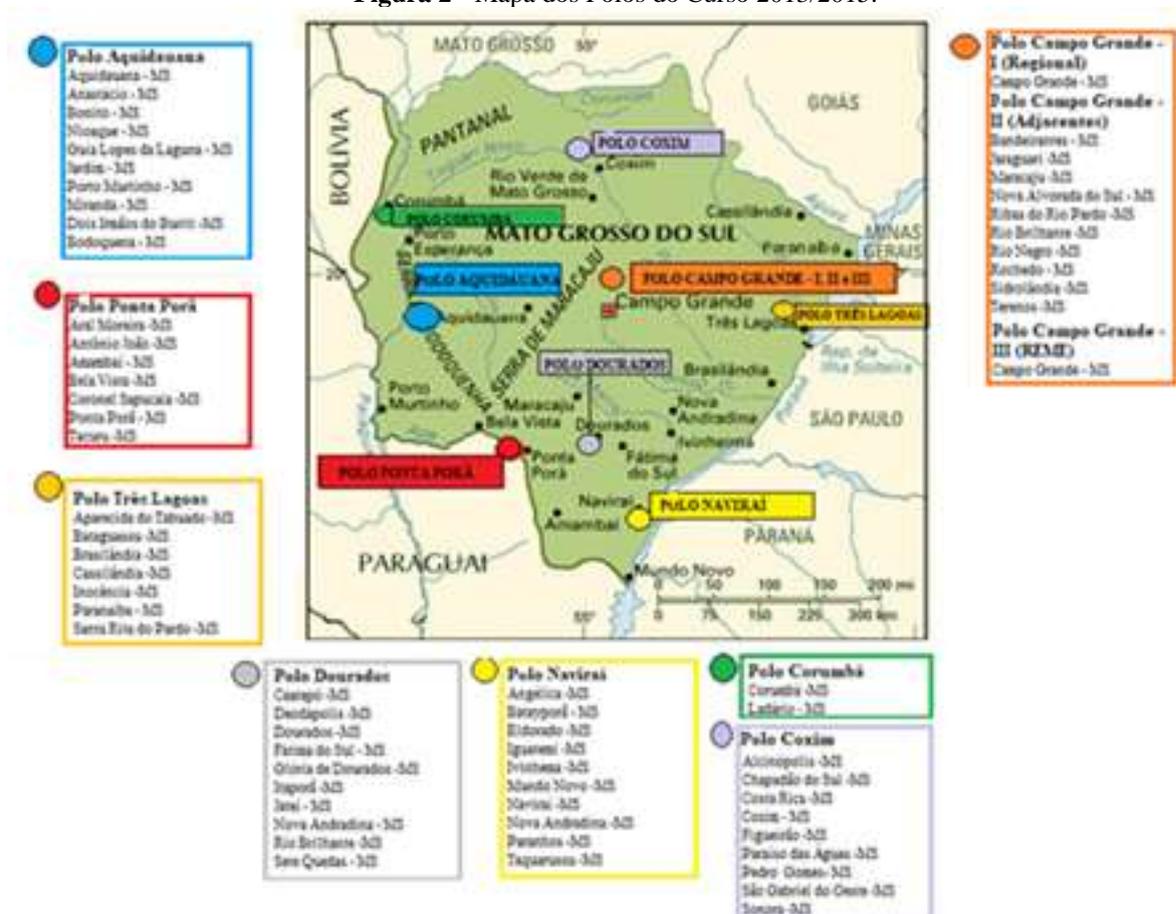
O Curso de Coordenação em 2013/2015 contou com 8 (oito) municípios polos, sendo que o município de Campo Grande continuou sediando 3 (três) polos conforme o atendimento em 2010/2012 e com os cursistas dos municípios participantes designados para os Polos de acordo com a proximidade do mesmo. Deste modo os Polos atenderam respectivamente os seguintes municípios em 2013/2015:

- **Polo Aquidauana:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Anastácio/MS, Aquidauana/MS, Bodoquena/MS, Bonito/MS, Dois Irmãos do Buriti/MS, Guia Lopes da Laguna/MS, Jardim/MS, Miranda/MS, Nioaque/MS, Porto Murtinho/MS.
- **Polo Ponta Porã:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Amambaí/MS, Antônio João/MS, Aral Moreira/MS, Bela Vista/MS, Caracol/MS, Coronel Sapucaia/MS, Ponta Porã/MS, Tacuru/MS.
- **Polo Coxim:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Alcínópolis/MS, Chapadão do Sul/MS, Costa Rica/MS, Coxim/MS, Figueirão/MS, Paraíso das Águas/MS, Pedro Gomes/MS, São Gabriel do Oeste/MS, Sonora/MS.
- **Polo Três Lagoas:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Água Clara/MS, Aparecida do Tabuado/MS, Bataguassu/MS, Brasilândia/MS, Cassilândia/MS, Inocência/MS, Paranaíba/MS, Santa Rita do Pardo/MS.
- **Polo Dourados:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Caarapó/MS, Deodápolis/MS, Dourados/MS, Fátima do Sul/MS, Glória de Dourados/MS, Itaporã/MS, Jateí/MS, Nova Andradina/MS, Rio Brilhante/MS, Sete Quedas - MS.
- **Polo Naviraí:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Angélica - MS, Batayporã - MS, Eldorado - MS, Iguatemi/MS, Ivinhema/MS, Mundo Novo/MS, Naviraí/MS, Nova Andradina/MS, Paranhos/MS, Taquarussu/MS, Vicentina/MS.
- **Polo Corumbá:** atendeu a Rede Estadual e Municipal dos municípios de Corumbá/MS e Ladário/MS.
- **Polo Campo Grande Adjacentes:** atendeu a Rede Pública Estadual dos municípios de Bandeirantes/MS, Jaraguari/MS, Maracaju/MS, Nova Alvorada do Sul/MS, Ribas do Rio Pardo/MS, Rio Negro/MS, Rochedo/MS, Sidrolândia/MS, Terenos/MS.
- **Polo Campo Grande Capital:** atendeu a Rede Pública Estadual do município de Campo Grande - MS.
- **Polo Campo Grande (REME):** atendeu a Rede Pública Municipal do município de Campo Grande - MS.

É possível observar que o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado no estado de Mato Grosso do Sul no período de 2010/2012, teve um caráter experimental, disponibilizando 160 vagas, das quais metade foram destinadas à Rede Estadual de Ensino e a outra metade às redes municipais. Nesse primeiro momento, a adesão foi limitada, com participação de aproximadamente 21% dos municípios do estado, refletindo tanto o

número reduzido de vagas quanto a fase inicial de implantação do Curso no âmbito do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública.

Figura 2 - Mapa dos Polos do Curso 2013/2015.



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), elaborado pela autora, 2024.

Em contrapartida, no período de 2013/2015, o Curso de Coordenação Pedagógica foi ampliado a oferta para 400 vagas, mantendo a divisão igualitária entre redes estadual e municipal, o que favoreceu uma expansão significativa da participação dos municípios. Com essa ampliação 84% dos municípios sul-mato-grossenses passaram a integrar a formação, tornando necessária a criação de novos polos de estudo para atender à demanda crescente. Esse aumento na cobertura não apenas ampliou o acesso, mas também evidenciou o fortalecimento da Política de Formação Continuada voltada aos Coordenadores Pedagógicos no estado de Mato Grosso do Sul.

Contudo, apesar dos avanços, essa Política Pública de formação foi posteriormente descontinuada, evidenciando a fragilidade da sua institucionalização e continuidade no âmbito federal. Essa situação é analisada criticamente por Carvalho (2020), que argumenta que o

Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, embora representasse uma proposta estratégica de formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos, não se consolidou como uma Política de Estado. Para a autora, a ausência de continuidade revela a instabilidade das ações formativas quando dependem de vontades políticas momentâneas e não estão integradas a uma política nacional permanente de valorização e formação de gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

A descontinuidade do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, após 2015, interrompeu um processo que vinha se ampliando em abrangência e articulação federativa, justamente no momento em que começava a se consolidar a cultura de Formação Continuada em nível de pós-graduação para os profissionais da Coordenação Pedagógica da Educação Básica. Essa ruptura reforça o alerta de Carvalho (2020) sobre a urgência de se pensar Políticas Formativas que transcendam governos, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o fortalecimento institucional de propostas que contribuam de forma efetiva para o desenvolvimento da gestão democrática na Educação Básica.

3.3.2.6 - Encontros presenciais

O Curso de Coordenação de Pós Graduação Latu Senso na modalidade de EaD estabeleceu uma carga horária total de 405 (quatrocentos e cinco) horas conforme as Salas Ambientes que compõem a proposta da organização curricular e uma carga horaria correspondentes aos 4 (quatro) encontros presenciais sendo os 3 (três) primeiros Encontros Presenciais realizados nos Polos Regionais e o 4 (quarto) Encontro Presencial na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Campo Grande.

Nesse item tendo como referência a análise dos relatórios finais do curso, apresentamos as informações reorganizadas segundo o modelo trabalhado pelo curso em 2010/2012 e 2013/2015 especificando a programação desses encontros.

3.3.2.6.1 2010/2012

Apresentamos a seguir informações sobre os 4 (quatro) Encontros Presenciais realizados em 2010/2012, conforme organização da equipe gestora.

a) 1º Encontro Presencial

1º ENCONTRO PRESENCIAL – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO 23 E 24 DE OUTUBRO DE 2010
23/10/2010	08 h às 08 h30 min	Abertura Local: Núcleo de Informática nos Polos. - Acolhimento aos cursistas; - Apresentação da Programação. Professor e tutor
	8h30min às 11 h 30min	Informações do Curso: objetivos, princípios, estrutura curricular e avaliação.
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 14 h 30 min	- Visão geral dos objetivos, programas das Salas Ambientais a serem trabalhadas e o cronograma do curso. Professor e tutor
	14 h 30 min às 17 h	Apresentação dos objetivos, do programa e atividades das Salas Ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico e Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino. Professores da Salas
24/10/2010	08 h às 11 h 30 min	Oficina para propiciar a formação inicial dos cursistas no acesso à plataforma Orientação dos professores da Sala Ambiente Introdução ao Ambiente Virtual e dos Assistentes de Turma (Tutores)
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 15 h 30 min	- Continuação da Oficina para propiciar a formação inicial dos cursistas no acesso à plataforma orientação dos professores da Sala Ambiente Introdução ao Ambiente Virtual e dos Assistentes de Turma (Tutores)
	15 h 30 min às 17 h	Esclarecimentos /Atendimento das informações necessárias Encerramento do curso

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), reorganizado pela autora.

b) 2º Encontro Presencial

2º ENCONTRO PRESENCIAL – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO 10 a 11 DE DEZEMBRO 2010
10/12/2010	08 h às 08 h30 min	Abertura Local: Núcleo de Informática nos Polos. - Acolhimento aos cursistas; - Apresentação da Programação.
	8h30min às 11 h 30min	1ª Avaliação Presencial individual online.
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO

	13 h 30 min às 14 h 30 min	- Orientação e esclarecimento de dúvidas aos cursistas, quanto à utilização do sistema Moodle. - Apresentação da avaliação das Salas Ambientais. Responsáveis: Assistentes de Turma.
	14 h 30 min às 15 h 30 min	Orientações Gerais do TCC: pressupostos teóricos e metodológicos. Responsáveis: Professores de Metodologia Científica.
	15 h 30 min às 17 h	Projeto de Pesquisa: Responsáveis: Professores de Metodologia Científica. - Orientações sobre o Projeto de Pesquisa: explicitações teóricas e metodológicas;
	08 h às 9 h 30 min	Projeto de Pesquisa: continuação das orientações e discussões
	9h 30 min às 11 h 30 min	- Oficinas para esboço preliminar do Projeto de Pesquisa.
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 15 h 30 min	- Oficinas para esboço preliminar do Projeto de Pesquisa – Continuação.
	15 h 30 min às 17 h	- Socialização do Esboço Preliminar dos Projetos de Pesquisa; - Registro online de alguns elementos do Projeto.

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), reorganizado pela autora.

c) 3º Encontro Presencial

3º ENCONTRO PRESENCIAL – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO 14 E 15 DE MAIO 2011
14/05/2011	08 h às 08 h30 min	Abertura Local: Núcleo de Informática nos Polos. - Acolhimento aos cursistas; - Apresentação da Programação. Responsáveis: Assistentes de Turma
	8h30min às 11 h 30min	2ª Avaliação Presencial individual online. Responsáveis: Assistentes de Turma
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
15/05/2011	13 h 30 min às 14 h 30 min	- Orientação e esclarecimento aos cursistas, quanto à utilização do sistema Moodle em relação a Salas Ambientais de TCC. - Informações acadêmicas Responsáveis: Assistentes de Turma.
	14 h 30 min às 15 h 30 min	Orientações Gerais do TCC: pressupostos teóricos e metodológicos e formalização do TCC. Responsáveis: Professores de Metodologia Científica.
	15 h30 min às 17 h	Orientações específicas do TCC. Responsáveis: Professores/Orientadores do TCC.
	17 h às 20 h	1ª Avaliação Presencial individual online para os Cursistas que apresentaram Atestado Médico por ocasião do 2º Encontro. Responsáveis: Assistentes de Turma
	08h às 11 h 30 min	- Oficinas para esboço preliminar do TCC.
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO

15/05/2011	13 h 30 min às 15 h 30 min	- Oficinas para esboço preliminar do TCC.
	15 h 30 min às 17 h	- Socialização do Esboço Preliminar dos TCC; - Registro online de alguns elementos do TCC

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), reorganizado pela autora.

d) 4º Encontro Presencial

4º ENCONTRO PRESENCIAL – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO 15 E 16 DE DEZEMBRO 2011
15/12/2011	08 h às 08 h30 min	Abertura Loca CCHS/UFMS - Acolhimento aos cursistas; - Encaminhamento aos locais das bancas para apresentação apresentações públicas dos trabalhos referentes aos Trabalhos de Conclusão de Curso, em Campo Grande, nas salas de aula do Centro de Ciências Humanas e Sociais/UFMS. Coordenação e equipe administrativa
	8h30min às 11 h 30min	Bancas
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 17 h	Bancas
16/12/2011	08 h às 11 h 30 min	Bancas
	11h30min 13h30	ALMOÇO
	13h30 às 17h	Bancas

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), reorganizado pela autora.

3.3.2.6.2 2013/2015

Apresentamos a seguir, as informações sobre os 4 (quatro) Encontros Presenciais realizados em 2013/2015, conforme organização da equipe gestora.

a) 1º Encontro Presencial

1º ENCONTRO PRESENCIAL – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO 02 E 03 DE AGOSTO DE 2013
02/08/2013	08 h às 08 h30 min	Abertura Local: Núcleo de Informática nos Polos. - Acolhimento aos cursistas; - Apresentação da Programação.
	8h30min às 11 h 30min	Informações do Curso: objetivos, princípios, estrutura curricular, avaliação.

	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 14 h 30 min	- Visão geral dos objetivos, programas das Salas Ambientais a serem trabalhadas e o cronograma do curso.
	14 h 30 min às 17 h	Apresentação dos objetivos, do programa e atividades das Salas Ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico e Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino.
		Orientação dos professores da Sala Ambiente Introdução ao Ambiente Virtual e dos Assistentes de Turma (Tutores)
16/05/2014	08 h às 11 h 30 min	Oficina para propiciar a formação inicial dos cursistas no acesso à plataforma.
		Orientação dos professores da Sala Ambiente Introdução ao Ambiente Virtual e dos Assistentes de Turma (Tutores)
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 15 h 30 min	- Continuação da Oficina para propiciar a formação inicial dos cursistas no acesso à plataforma.
	15 h 30 min às 17 h	- Continuação da Oficina para propiciar a formação inicial dos cursistas no acesso à plataforma.

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015).

É necessário esclarecer que foi oferecida nova oportunidade de participação aos cursistas que deixaram de comparecer a um dos dias do 1º Encontro Presencial. Eles foram novamente convocados para comparecerem aos Polos de origem para terem acesso às informações sobre o Curso, e/ou participarem das atividades presenciais da Oficina Tecnológica. Desses convocados, quase todos compareceram, o que permitiu a sua continuidade no Curso e com as vagas disponíveis foi criada a Turma B. Essa turma foi criada considerando a necessidade de preenchimento das vagas remanescentes, oriundas tanto de desistências como da exclusão de alunos matriculados que não participaram do 1º Encontro Presencial. Essa Turma B teve o seu 1º Encontro Presencial nos dias 09 e 10 de agosto de 2013, seguindo a mesma programação desenvolvida pela Turma A.

b) 2º Encontro Presencial

2º ENCONTRO PRESENCIAL – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO 15 E 16 DE MAIO DE 2014
	08 h às 08 h30 min	Abertura Local: Núcleo de Informática nos Polos. - Acolhimento aos cursistas; - Apresentação da Programação.
	8h30min às 11 h 30min	1ª Avaliação Presencial individual online.
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO

15/05/2014	13 h 30 min às 14 h 30 min	- Orientação e esclarecimento de dúvidas aos cursistas, quanto à utilização do sistema Moodle. - Apresentação da avaliação das Salas Ambientais. Responsáveis: Assistentes de Turma.
	14 h 30 min às 15 h 30 min	Orientações Gerais do TCC: pressupostos teóricos e metodológicos. Responsáveis: Professores de Metodologia Científica.
	15 h30 min às 17 h	Projeto de Pesquisa: Responsáveis: Professores de Metodologia Científica. - Orientações sobre o Projeto de Pesquisa: explicitações teóricas e metodológicas;
16/05/2014	08 h às 9 h 30 min	Projeto de Pesquisa: continuação das orientações e discussões
	9h 30 min às 11 h 30 min	- Oficinas para esboço preliminar do Projeto de Pesquisa.
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 15 h 30 min	- Oficinas para esboço preliminar do Projeto de Pesquisa – Continuação.
	15 h 30 min às 17 h	- Socialização do Esboço Preliminar dos Projetos de Pesquisa; - Registro online de alguns elementos do Projeto.

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015).

c) 3º Encontro Presencial

3º ENCONTRO PRESENCIAL – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO 10 E 11 DE JULHO DE 2014
10/07/2014	08 h às 08 h30 min	Abertura Local: Núcleo de Informática nos Polos. - Acolhimento aos cursistas; - Apresentação da Programação. Responsáveis: Assistentes de Turma
	8h30min às 11 h 30min	2ª Avaliação Presencial individual online. Responsáveis: Assistentes de Turma
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 14 h 30 min	- Orientação e esclarecimento aos cursistas, quanto à utilização do sistema Moodle em relação a Salas Ambientais de TCC. -Informações acadêmicas Responsáveis: Assistentes de Turma.
	14 h 30 min às 15 h 30 min	Orientações Gerais do TCC: pressupostos teóricos e metodológicos e formalização do TCC. Responsáveis: Professores de Metodologia Científica.
	15 h30 min às 17 h	Orientações específicas do TCC. Responsáveis: Professores/Orientadores do TCC.
	17 h às 20 h	1ª Avaliação Presencial individual online para os Cursistas que apresentaram Atestado Médico por ocasião do 2º Encontro. Responsáveis: Assistentes de Turma
	08h às 11 h 30 min	- Oficinas para esboço preliminar do TCC.
	11 h 30 min às 13 h	ALMOÇO

11/07/2014	30 min	
	13 h 30 min às 15 h 30 min	- Oficinas para esboço preliminar do TCC.
	15 h 30 min às 17 h	- Socialização do Esboço Preliminar dos TCC; - Registro online de alguns elementos do TCC

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015).

Em relação ao 3º Encontro Presencial realizado no polo Campo Grande III (Rede municipal de Campo Grande), este ocorreu nos dias 17 e 18 de julho de 2014 por solicitação da Secretária Municipal de Educação em função do comprometimento das datas com outros eventos do calendário letivo municipal.

d) 4º Encontro Presencial

4º ENCONTRO PRESENCIAL – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		
DATA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO 8 DEZEMBRO DE 2014
08/12/2014	08 h às 08 h30 min	Abertura Loca CCHS/UFMS - Acolhimento aos cursistas; - Encaminhamento aos locais das bancas para apresentação apresentações públicas dos trabalhos referentes aos Trabalhos de Conclusão de Curso, em Campo Grande, nas salas de aula do Centro de Ciências Humanas e Sociais/UFMS. Coordenação e equipe administrativa
	8h30min às 11 h 30min	Bancas
	11 h 30 min às 13 h 30 min	ALMOÇO
	13 h 30 min às 17 h	Bancas

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015).

É relevante destacar que alguns cursistas não conseguiram concluir os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dentro do prazo previsto para as apresentações públicas, conforme estabelecido na programação inicial. Em decorrência disso, o cronograma das defesas foi estendido, abrangendo todo o mês de dezembro de 2014 e prolongando-se até fevereiro de 2015. Os cursistas que apresentaram maiores dificuldades foram atendidos diretamente em seus respectivos municípios, por meio de ações de orientação presenciais realizadas pelos professores orientadores, que se deslocaram até os polos com o suporte financeiro do próprio Curso, a fim de garantir a finalização dos trabalhos dentro dos padrões exigidos pela UFMS.

Apesar dos esforços dos professores responsáveis pelas disciplinas “Sala Ambiente

Metodologia do Trabalho Científico” e da “Sala do Trabalho de Conclusão de Curso do Professor Orientador”, o motivo do atraso na entrega dos trabalhos pode ser atribuído à pouca ou nenhuma familiaridade de muitos cursistas, tanto com as ferramentas tecnológicas utilizadas no Curso quanto com a organização e elaboração de um trabalho monográfico que atendia aos critérios exigidos pela UFMS para sua aprovação.

A análise dos Relatórios Finais evidencia que os Encontros Presenciais do Curso de Coordenação Pedagógica, correspondentes aos períodos de 2010/2012 e 2013/2015, foram realizados conforme o cronograma previamente estabelecido, nos polos de atuação, totalizando uma carga horária de 20 horas por encontro. As atividades presenciais seguiram rigorosamente a programação definida, conforme descrito anteriormente neste documento.

Ressalta-se que todo o processo dos encontros presenciais foi monitorado e avaliado de forma sistemática pela equipe de coordenação do curso, com o apoio técnico dos assistentes de turma (tutores), dos docentes responsáveis pelas Salas Ambientais no Ambiente Virtual, bem como dos professores das disciplinas "Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico", "Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino" e "Metodologia Científica" cuja atuação ocorreu de maneira presencial durante os encontros.

Todos os registros referentes à realização dos encontros presenciais encontram-se organizados em relatórios específicos, correspondentes aos períodos supracitados, os quais incluem planilhas de acompanhamento detalhadas, que documentam o desenvolvimento das atividades, a frequência dos cursistas e o cumprimento integral da programação proposta.

3.3.2.7 Avaliação do Curso

Os cursistas do Curso de Coordenação foram avaliados de acordo com o Regulamento do Curso de Coordenação/UFMS que estabeleceu como critério a frequência igual ou superior a 75% de participação nas atividades EAD e Presencial obtendo o conceito mínimo C ao final do Curso.

Na proposta pedagógica do Curso estabeleceu-se que as atividades dos cursistas seriam acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores orientadores/especialistas, assistentes de turma e pela coordenação do Curso. A ênfase de todo o processo avaliativo assumiu uma natureza interativa e de diálogo, cabendo aos professores orientadores/especialistas a iniciativa de proporcionarem a motivação e os incentivos necessários para o desenvolvimento dessa prática pedagógica conforme as Diretrizes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

Dessa forma para realizar a frequência na modalidade a distância foram verificados os seguintes acessos a plataforma do Curso: 1º - por meio de um banco de dados que registra a entrada dos alunos na página do curso e seu tempo de permanência (seminários, fórum, chats) cuja responsabilidade foi dos assistentes de turma (tutores); 2º - pelo desenvolvimento das tarefas acompanhamento da postagem pelos assistentes de turma e correção e retornos das avaliações pelos professores das respectivas salas; 3º - pela participação nos encontros presenciais que ocorreram em datas previamente agendadas e comunicadas aos alunos no ato da matrícula.

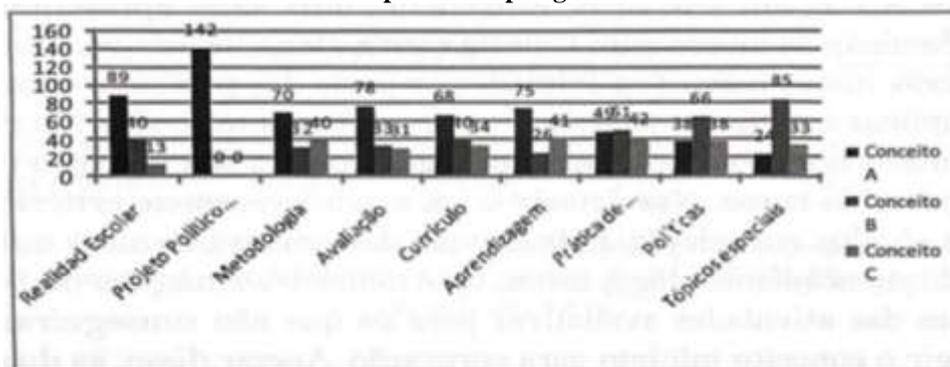
O processo avaliativo contou com procedimentos de autoavaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto de pesquisa e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, no qual a certificação obedeceu às normas da UFMS, tendo os seguintes “conceitos” que são: A: Excelente (9,0 a 10,0); B: Bom (8,0 a 8,9); C: Regular (7,0 a 7,9); D: Insuficiente (menos de 7,0).

Nas disciplinas¹⁹ do curso a avaliação foi de forma processual, sendo observadas a participação dos alunos nos fóruns, nos 3 encontros presenciais, nos chats e por meio da realização das tarefas previstas e da avaliação atribuídas pelos professores das Salas Ambientais do Curso de Coordenação Pedagógica. Para que o cursista fosse designado para orientação do TCC, o mesmo precisaria ter obtido no mínimo o Conceito C em todas as disciplinas do curso, sendo que o certificado de especialista somente seria obtido por meio de aprovação em seu TCC com o Conceito A, B ou C.

Apresentamos a seguir os resultados desse processo visualizando nos gráficos os seguintes dados: Resultados de avaliação das disciplinas do Curso 2010/2012, Resultados de avaliação das disciplinas do Curso 2013/2015.

¹⁹ Quadro de disciplinas e seus professores disponível no ANEXO B desta pesquisa.

Gráfico 13 - Desempenho dos pós-graduandos 2010/2012



Fonte: Monteiro, A; Fernandes, S.J -Políticas de Formação: Primeiras Avaliações do Curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica da UFMS. IN: Maçal E./ Andrade, F. A. de (Orgs.) – Gestão, ensino e tecnologias – práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

A análise dos dados apresentados no gráfico referente ao Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012, permite observar o desempenho dos cursistas nas diferentes Salas Ambientais, a partir da distribuição dos conceitos A, B e C.

Na Sala Ambiente "Realidade Escolar", o conceito A foi atribuído a 89 (oitenta e nove) cursistas, o que corresponde a 63% do total. O conceito B é evidenciado em 40 (quarenta ou 28%) dos cursistas e o conceito C em 13 (treze ou 9%).

Na Sala "Projeto Político Pedagógico", todos os participantes, a saber, 142 cursistas obtiveram conceito A, totalizando 100% de aprovação nessa faixa de desempenho.

Na Sala "Metodologia do Trabalho Científico", o conceito A foi obtido por 70 (setenta ou 49%) dos cursistas, o conceito B por 32 (trinta e dois ou 23%) e o conceito C por 40 (quarenta ou 28%).

Na Sala "Avaliação", o conceito A foi atribuído a 78 (setenta e oito ou 55%) dos cursistas; o conceito B, a 33 (trinta e três ou 23%), e o conceito C a 31 (trinta e um ou 22%).

Na Sala "Currículo", 68 (sessenta e oito ou 48%) dos cursistas obtiveram conceito A, 40 (quarenta ou 28%) conceito B e 34 (trinta e quatro ou 24%) conceito C.

Na Sala "Aprendizagem", 75 (setenta e cinco ou 53%) cursistas receberam conceito A, enquanto 26 (vinte e seis ou 18%) ficaram com conceito B e 41 (quarenta e um ou 29%) com conceito C.

Na Sala "Prática de Comunicação", os resultados ficaram equivalentes sendo, 49 (quarenta e nove ou 34%) com conceito A, 51 (cinquenta e um ou 36%) com conceito B e 42 (quarenta e dois ou 30%) com conceito C.

Na Sala "Políticas", houve maior concentração no conceito B, com 66 (sessenta e seis ou 46%) cursistas, enquanto os conceitos A e C apareceram em 38 (trinta e oito ou 27%) cursistas cada.

Na Sala "Tópicos Especiais", os resultados mostraram predominância do conceito B com 85 (oitenta e cinco ou 60%) cursistas, seguido por 24 (vinte e quatro ou 17%) no conceito A e 33 (trinta e três ou 23%) no conceito C.

Ao observar os dados de forma agregada, nota-se que o conceito C nas Salas 1 a 8 variou entre 22% e 30%, sendo a Sala 9 "Tópicos Especiais" a única com um índice expressivamente mais alto de conceito C (60%). Isso pode indicar maior complexidade ou dificuldades específicas enfrentadas pelos cursistas nessa temática.

Em relação ao conceito B, a Sala 6 "Aprendizagem" apresentou o menor percentual 18%, enquanto as Salas 7, 8 e 9 registraram os índices mais elevados, respectivamente 36%, 47% e 60%, indicando um desempenho mais intermediário nessas áreas.

Quanto ao conceito A, os melhores resultados foram registrados nas Salas 1 e 2, com 89% e 100%, respectivamente. Os menores índices do conceito A foram registrados nas Salas 8 e 9, com 27% e 17%, respectivamente, e as demais Salas 3, 4, 5, 6, e 7 tiveram os seguintes percentuais respectivamente: 49%, 55%, 48%, 53% e 34%.

Esses dados revelam um desempenho heterogêneo entre as Salas Ambientes do Curso de Coordenação Pedagógica, com predominância do conceito A nas áreas ligadas à Realidade Escolar e ao Projeto Político Pedagógico, e desempenho mais equilibrado, ou com maior concentração nos conceitos B e C, nas áreas relacionadas a Políticas Públicas e Tópicos Especiais, o que pode refletir a complexidade dos temas abordados ou a necessidade de maior aprofundamento nessas dimensões formativas.

Segue uma tabela para melhor visualização dos conceitos atribuídos na Salas Ambientes do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.

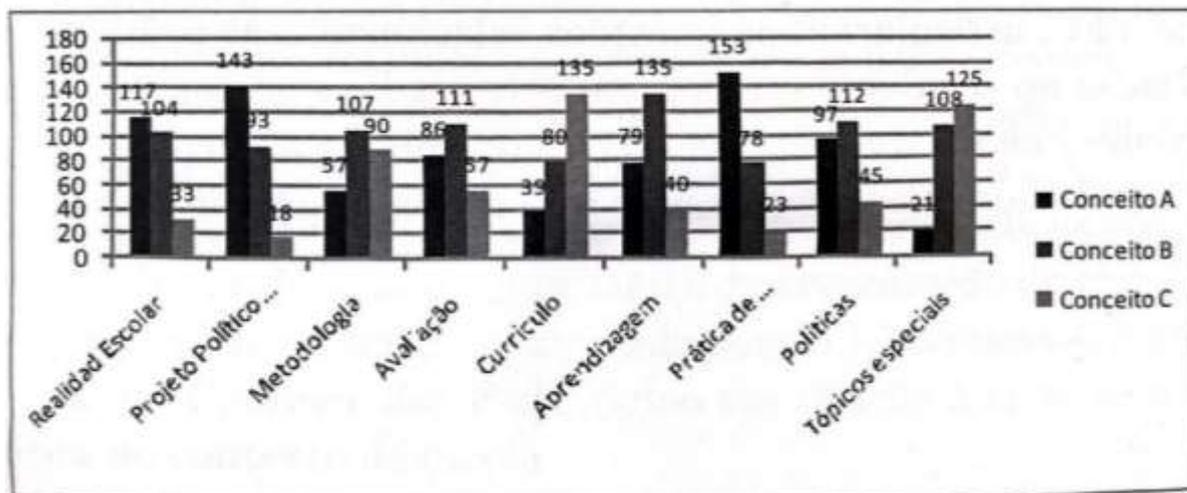
Tabela 1 – Percentual de Conceitos por Sala Ambiente 2010/2012

Sala Ambiente	Conceito A (%)	Conceito B (%)	Conceito C (%)
1. Realidade Escolar	63%	28%	9%
2. Projeto Político Pedagógico	100%	0%	0%
3. Metodologia do T. Científico	49%	23%	28%
4. Avaliação	55%	23%	22%
5. Currículo	48%	28%	24%
6. Aprendizagem	53%	18%	29%
7. Prática de Comunicação	34%	36%	30%
8. Políticas	27%	46%	27%

Sala Ambiente	Conceito A (%)	Conceito B (%)	Conceito C (%)
9. Tópicos Especiais	17%	60%	23%

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), elaborado pela autora, 2025.

Gráfico 14 - Desempenho dos pós-graduandos 2013/2015



Fonte: Monteiro, A; Fernandes, S.J -Políticas de Formação: Primeiras Avaliações do Curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica da UFMS. IN: Maçal E./ Andrade, F. A. de (Orgs.) – Gestão, ensino e tecnologias – práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

No período de 2013/2015, constata-se que o conceito A teve maior predominância nas Salas Ambientantes Realidade Escolar, Projeto Político Pedagógico e Prática de Comunicação. Já o conceito B predominou nas Salas Ambientantes: Metodologia do Trabalho Científico, Avaliação e Políticas. Predomina neste período o conceito C nas Salas Ambientantes Currículo e Tópicos Especiais.

Tabela 2 – Percentual de Conceitos por Sala Ambiente (2013/2015)

Sala Ambiente	Conceito A (%)	Conceito B (%)	Conceito C (%)
Realidade Escolar	39%	34%	27%
Projeto Político Pedagógico	93%	5%	2%
Metodologia do T. Científico	37%	32%	31%
Avaliação	44%	34%	22%
Currículo	46%	27%	27%
Aprendizagem	53%	31%	16%
Prática de Comunicação	60%	31%	9%
Políticas	44%	38%	18%
Tópicos Especiais	43%	49%	8%

Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), elaborado pela autora, 2025.

Ao comparar os dados referentes aos períodos de 2010/2012 e 2013/2015, observa-se variações significativas no desempenho dos cursistas nas diferentes Salas Ambientes, com base na distribuição dos conceitos atribuídos (A, B e C).

No período de 2010/2012, verificou-se a predominância do conceito A nas Salas Ambientes Realidade Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Metodologia do Trabalho Científico, Avaliação, Currículo e Aprendizagem, evidenciando um alto desempenho dos cursistas nessas áreas. Na Sala Ambiente Prática de Comunicação, os resultados foram mais equilibrados, com distribuição relativamente uniforme entre os conceitos A, B e C. Por outro lado, nas Salas Ambientes Políticas e Tópicos Especiais, o conceito B foi o mais frequente, indicando um desempenho mediano na maioria dos casos.

No período de 2013/2015, os dados revelam uma mudança no padrão de desempenho. O conceito A manteve sua predominância nas Salas Ambientes Realidade Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Prática de Comunicação. No entanto, diferentemente do período anterior, o conceito B passou a ser mais frequente nas Salas Ambientes Metodologia do Trabalho Científico, Avaliação e Políticas, sinalizando uma leve redução na excelência dos resultados nessas áreas. Notadamente, observou-se a predominância do conceito C nas Salas Ambientes Currículo e Tópicos Especiais, o que pode indicar maior dificuldade dos cursistas em assimilar os conteúdos dessas temáticas durante esse segundo período.

Essa comparação sugere que, embora algumas áreas tenham mantido um desempenho elevado ao longo dos dois períodos, outras apresentaram queda nos resultados, especialmente em 2013/2015, fato que merece atenção por parte da coordenação e dos formadores para possível revisão metodológica e no acompanhamento pedagógico dos cursistas.

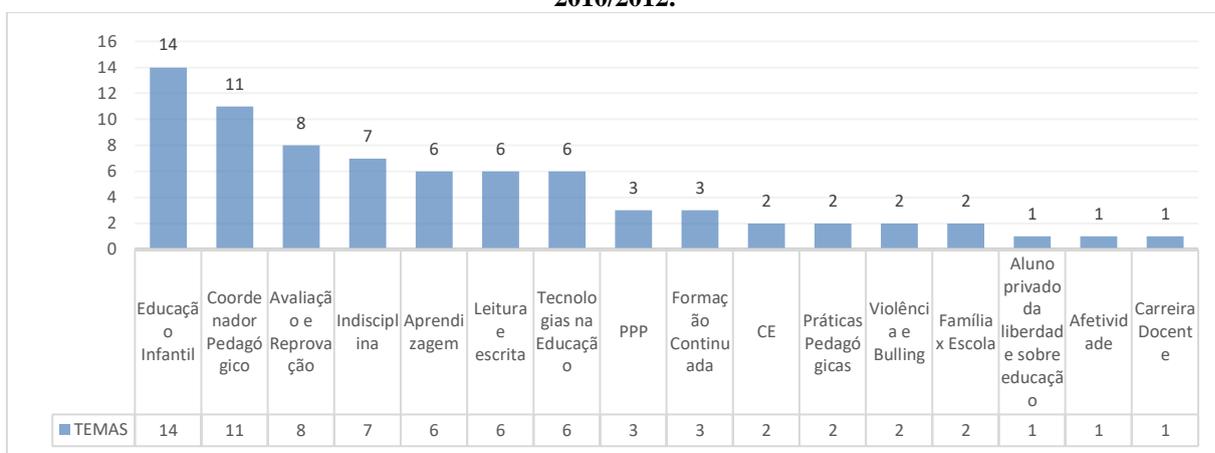
3.3.2.8 – Avaliação dos temas dos trabalhos de conclusão

Em relação à avaliação dos TCCs, apresentamos a análise dos temas dos trabalhos para verificar em que medida a apropriação do conhecimento do coordenador pedagógico, na perspectiva da gestão democrática, pode ser evidenciada, considerando os impactos do Curso de Coordenação Pedagógica na práxis dos cursistas e nos resultados dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

No curso ocorrido em 2010/2012, foram apresentados 75 (setenta e cinco) Trabalhos de Conclusão de Curso. Os temas desenvolvidos nas monografias relacionam com as problemáticas do cotidiano da escola, *Educação Infantil* 14 (quatorze ou 19%); *Coordenador*

Pedagógico 11 (treze ou 15%); *Avaliação e Reprovação* 8 (oito ou 11%); *Indisciplina* 7 (sete ou 9%); *Leitura e escrita* 6 (seis ou 8%); *Aprendizagem* 6 (seis ou 8%); *Tecnologias* 5 (cinco ou 7%); *PPP* 3 (três ou 4%); *Formação Continuada* 3 (três ou 4%); *CE* 2 (dois ou 3%); *Práticas pedagógicas* 2 (dois ou 3%); *Família e escola* 2 (dois ou 3%); *Violência e Bullying* 2 (dois ou 3%); *Afetividade* 1 (um ou 1%); *Carreira docente* 1 (um ou 1%); e *Aluno privado de liberdade em educação* 1 (um ou 1%) e todos esses temas tiveram o aporte teórico das Salas Ambientais desenvolvidas no Curso.

Gráfico 15 – Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012.



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2010/2012 (UFMS, 2012), elaborado pela autora, 2025.

É importante destacar que no tema *Educação Infantil* aparecem os subtemas variados como: *Brincadeiras e diversidades na Educação Infantil*; *O cuidar e o educar na Educação Infantil*; *Expressões de agressividade nas brincadeiras das crianças da Educação Infantil*; *A formação de Professores pelo Apoio Pedagógico na Educação Infantil*; *O currículo na Educação Infantil*; *Avaliação na Educação Infantil*; *A atuação e a função do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil*; *Formação de Professores e recreadores na Educação Infantil*; *O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil*. Com isso, é possível constatar que a educação infantil foi uma das principais preocupações do grupo de coordenadores em formação, representando 19% dos trabalhos realizados, seguida pelo tema *Coordenador Pedagógico: Função e Atuação*, que correspondeu a 15% dos trabalhos. Ressalta-se o crescimento expressivo das pesquisas cujo foco era o coordenador pedagógico — tema central deste estudo —, enquanto outros assuntos apresentaram percentuais menores, como: *avaliação, reprovação e evasão* (11%), *indisciplina* (9%), *leitura e escrita* (8%) e *aprendizagem* (8%).

Ainda sobre os temas analisados, constatou-se uma diversidade de interesses por parte dos pós-graduandos. Na maior parte das monografias, a presença do coordenador pedagógico

aparece de forma direta ou indireta, como agente central ou colaborador das ações pedagógicas e organizacionais da escola, mesmo nos temas com menor percentual, como o relacionado às tecnologias na educação (7%), o que revela uma crescente preocupação com a integração das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem. O coordenador pedagógico surge como figura essencial na mediação entre professores e novas ferramentas, promovendo formações e incentivando práticas inovadoras. Já no tema referente ao Projeto Político-Pedagógico – PPP (4%), o coordenador pedagógico atua como articulador das ações pedagógicas e facilitador do diálogo coletivo, promovendo a identidade e os objetivos educacionais da escola.

No tema *Formação Continuada* (4%), evidencia-se a formação dos professores como uma das atribuições mais importantes do coordenador pedagógico. No tema *Conselho Escolar* (3%), o coordenador pedagógico, além de articular a implantação do conselho na escola pública, contribui também com sua visão pedagógica e promove a articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. O tema *Práticas Pedagógicas* (3%) aborda as práticas de ensino e aprendizagem, nas quais o coordenador pedagógico desempenha papel essencial na orientação e acompanhamento do trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar. Já no tema *Família e Escola* (3%), destaca-se que a parceria entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional, e o coordenador pedagógico contribui nesse processo por meio da escuta ativa, da mediação de conflitos e da construção de vínculos de confiança com as famílias.

Na temática *Violência e Bullying* (3%), evidencia-se a necessidade de ações preventivas e educativas, com o coordenador atuando tanto no acompanhamento de casos quanto na promoção de uma cultura de paz dentro da escola. Já os temas *Carreira Docente*, *Afetividade e Aluno Privado de Liberdade na Educação*, todos com 1%, demonstram que, mesmo com menor incidência nos trabalhos, essas questões aparecem como preocupação. A carreira docente e a afetividade configuram-se como dimensões importantes do trabalho pedagógico, enquanto o tema referente ao aluno privado de liberdade aponta para a inclusão e o direito à educação.

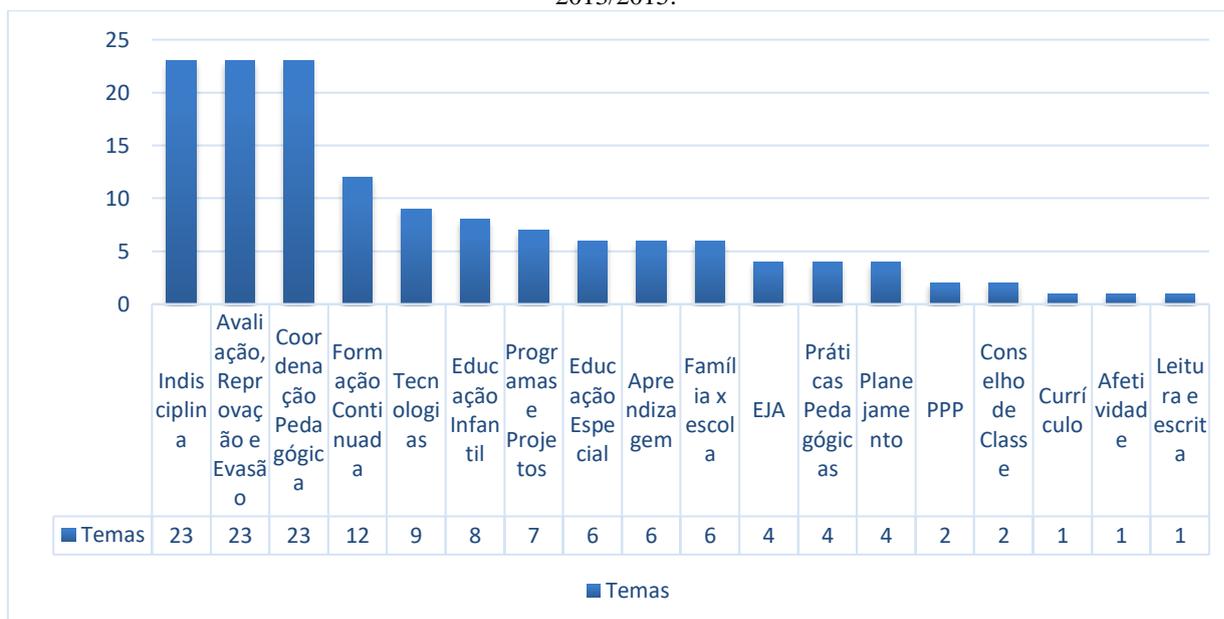
Referente ao curso de 2010/2012, é possível destacar que, dos 160 (cento e sessenta) cursistas matriculados, 142 (cento e quarenta e dois) concluíram o curso com a apresentação dos TCCs, os quais foram desenvolvidos em grupos de três a cinco pós-graduandos, conforme o Documento 5 – Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso/UFMS, apresentado anteriormente neste estudo, no item Documento/UFMS.

No Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015, realizado de agosto de 2013 a fevereiro de 2015, foram ofertadas 400 (quatrocentas) vagas. Desse total, houve evasão de 145 (cento e quarenta e cinco) cursistas, correspondendo a 36%, enquanto 255

(duzentos e cinquenta e cinco), equivalentes a 64%, concluíram o curso, com a apresentação de 142 (cento e quarenta e dois) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). A análise desses trabalhos permite identificar as principais temáticas que mobilizaram reflexões e investigações, bem como a centralidade do papel do coordenador pedagógico, mencionado de forma direta ou indireta em todas as temáticas. A produção dos trabalhos foi realizada de maneira individual, em duplas ou trios, conforme especificado no Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso/UFMS.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados pelos cursistas do Curso de Coordenação Pedagógica 2013/2015 revelam uma diversidade temática que reflete as principais demandas, desafios e interesses do cotidiano escolar dos coordenadores pedagógicos em formação. Os temas mais recorrentes foram *Indisciplina, Avaliação, Reprovação e Evasão e Coordenação Pedagógica*, cada um representando 23 (vinte e três), ou 16%, dos trabalhos, evidenciando a preocupação dos profissionais com aspectos relacionados à gestão do comportamento, à permanência dos alunos e ao próprio papel do coordenador pedagógico. Outros temas relevantes abordados incluem *Formação Continuada*, com 12 (doze), ou 8%; *Tecnologias na Educação*, com 9 (nove), ou 6%; *Educação Infantil*, com 8 (oito), ou 5%; e *Programas e Projetos Educacionais*, com 7 (sete), ou 5%. Também foram objeto de estudo áreas como *Educação Especial, Aprendizagem* e a relação *Família e Escola*, com 6 (seis), ou 4% cada, além de *EJA, Práticas Pedagógicas e Planejamento*, com 4 (quatro), ou 3% cada. Embora em menor número, temas como *PPP e Conselho de Classe*, com 2 (dois), ou 2% cada, e *Currículo, Afetividade e Leitura e Escrita*, com 1 (um), ou 1% cada, também foram explorados, indicando o interesse dos cursistas por aspectos fundamentais para a qualidade da educação. Esses dados evidenciam a amplitude de atuação do coordenador pedagógico e sua centralidade na busca por uma educação mais reflexiva, inclusiva e transformadora.

Gráfico 16 - Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015.



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015 (UFMS, 2015), elaborado pela autora, 2025.

Os TCCs apresentados revelam não apenas o engajamento dos participantes, mas também as áreas de maior interesse e preocupação no contexto da prática pedagógica na época, sendo a distribuição temática apresentada no gráfico acima no qual é possível analisar os temas abordados nos TCCs que apresentam tendências relevantes nas inquietações e nos focos de atuação dos cursistas e revelam uma preocupação significativa com aspectos fundamentais do cotidiano escolar e da gestão pedagógica, destacando-se os seguintes temas:

Indisciplina e Avaliação, Reprovação e Evasão e Coordenador Pedagógico com 16% cada, sendo esses temas tratados em 23 trabalhos cada. Destaca-se em todas as abordagens, alguns trabalhos evidenciaram como o coordenador pedagógico atua como elemento estratégico no enfrentamento da indisciplina e na mediação de processos avaliativos que possam minimizar a evasão e reprovação, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora.

No tema *Coordenador Pedagógico*, este profissional ocupa lugar de destaque, pois os estudos enfocaram diretamente as atribuições, desafios e potencialidades do coordenador pedagógico, reafirmando sua importância como articulador do processo educativo e mediador das relações entre equipe gestora, professores e demais autores escolares.

Rocha (2017), ao discutir a atuação dos professores que coordenam os últimos anos do ensino fundamental e médio, ressalta a ausência de articulação entre regiões e instituições centrais, o que dificulta a constituição de uma Cadeia Criativa — conceito desenvolvido por Liberali (2010a), com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky. Essa

teoria defende que a transformação de contextos educacionais ocorre por meio de atividades intencionais e críticas, mobilizadas coletivamente. Nesse sentido, o coordenador pedagógico ocupa um lugar de destaque, sendo compreendido como mediador das relações entre professores, equipe gestora e demais sujeitos escolares, além de articulador do processo educativo. Essa concepção encontra ressonância na experiência do Curso de Formação Continuada promovido em Mato Grosso do Sul, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. A proposta formativa desse curso promoveu a valorização do coordenador como agente de transformação, incentivando práticas colaborativas, reflexivas e fundamentadas na articulação entre teoria e prática. Embora a formação não garanta, por si só, a constituição plena de uma Cadeia Criativa, a vivência formativa possibilitou avanços na consolidação de práticas pedagógicas intencionais e coletivas, contribuindo para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas (Rocha, 2017, p. 28 e 30).

O tema *Formação Continuada* esteve presente em (8%) dos trabalhos, essa temática destacou também o papel do coordenador como formador de professores, reforçando sua função de promover espaços coletivos de estudo, reflexão e desenvolvimento profissional docente.

A temática *Tecnologias na Educação* foi mencionada (6%) dos trabalhos sendo possível observar o reconhecimento do coordenador pedagógico como agente facilitador na inserção das tecnologias digitais no contexto escolar, atuando tanto na formação dos professores quanto na proposição de práticas pedagógicas inovadoras em alguns destes trabalhos.

Já o tema *Projetos e Programas Educacionais* apareceu em (5%) dos trabalhos e em alguns é possível observar o envolvimento do coordenador na implementação e acompanhamento de políticas públicas e programas institucionais, demonstrando sua capacidade de alinhar tais iniciativas à realidade pedagógica das escolas.

As temáticas *Educação Especial; Aprendizagem; e Família e Escola* tiveram (4%) de trabalhos em cada tema, sendo que alguns estudos abordaram a atuação do coordenador na promoção da inclusão, no acompanhamento dos processos de aprendizagem e na articulação da escola com as famílias, evidenciando sua função integradora e pedagógica.

O tema *Educação Infantil* que em 2010/2012 teve destaque, neste grupo aparece com (5%) dos trabalhos e evidencia em alguns a coordenação pedagógica na educação infantil, ressaltando a importância de um olhar sensível e fundamentado para a infância e suas formas de aprender e se expressar.

Nos temas *PPP e Conselho de Classe* (2%) cada, apresentou em alguns o papel do coordenador como articulador do Projeto Político-Pedagógico, organizador curricular e

planejador de ações, bem como no Conselho de classe o coordenador como mediador do processo pedagógico promovendo a reflexão coletiva sobre a aprendizagem dos alunos.

Nos temas *EJA; Práticas Pedagógicas e Planejamento* (3%) dos trabalhos apresentados retratam em alguns o coordenador como mediador das práticas docentes em diferentes modalidades e etapas da educação básica.

Os temas *Afetividade; Leitura e Escrita; e Currículo* com (1%) cada, também foi possível observar pelos temas a presença do coordenador como figura essencial no incentivo à leitura, no cuidado com as relações afetivas no espaço escolar e na construção curricular significativa.

A análise dos TCCs apresentados nas turmas do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica 2013/2015, demonstra que, independentemente da temática escolhida, o coordenador pedagógico aparece citado como figura central nas ações educativas, reafirmando sua relevância para a construção de uma escola democrática, reflexiva e comprometida com a aprendizagem de todos em muitos trabalhos, sendo possível identificar que os pós-graduandos percebem a responsabilidade na função do Coordenador Pedagógico por criar condições para o aprimoramento das práticas docentes, o enfrentamento dos desafios escolares e a promoção de uma cultura de diálogo e formação contínua mesmo diante da complexidade do campo de atuação do coordenador pedagógico, cuja função vai além da orientação técnica para assumir um papel articulador, reflexivo e formativo. Assim, os estudos produzidos no âmbito do curso representam não apenas diagnósticos da realidade escolar, mas também propostas e caminhos para sua transformação.

Com isso, os Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica dos períodos 2010/2012 e 2013/2015 revelam que o curso atingiu seu objetivo de provocar reflexão crítica sobre a prática educativa, destacando o papel do coordenador pedagógico como elemento fundamental no desenvolvimento de propostas pedagógicas transformadoras. A diversidade temática observada nos TCCs reflete as múltiplas demandas do cotidiano escolar e os desafios enfrentados por esses profissionais no exercício de sua função.

De acordo com Carvalho (2020), que ao analisar a implementação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública em uma universidade mineira, evidenciou a relevância dessa Política Pública na Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos das escolas públicas. Por meio da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso, a autora identificou que o Programa contribuiu para consolidar o papel do Coordenador como articulador do trabalho pedagógico, pautado na integração entre teoria e prática e na compreensão das dimensões políticas e

pedagógicas da educação. Destaca-se, ainda, a capacidade institucional da universidade em mobilizar e articular a participação dos cursistas junto aos municípios, além de produzir conhecimentos e aperfeiçoar o modelo proposto pelo MEC. No entanto, a interrupção do programa revelou a fragilidade estrutural da política, sobretudo pela descontinuidade da equipe envolvida.

De forma semelhante, o Curso de Formação Continuada realizado em Mato Grosso do Sul, no âmbito do mesmo Programa, também representou um avanço significativo na qualificação dos Coordenadores Pedagógicos, promovendo reflexões críticas sobre sua prática, fortalecendo a gestão democrática e ampliando sua atuação enquanto mediadores do trabalho pedagógico nas escolas. Assim como no caso mineiro, a experiência sul-mato-grossense evidenciou a importância da continuidade das Políticas Públicas de formação, bem como da articulação entre universidade e redes de ensino.

Desse modo, o Curso de Coordenação Pedagógica evidenciou tanto preocupações estruturais, como currículo, planejamento e gestão de sala de aula, quanto questões relacionais e contextuais, como indisciplina, afetividade e a relação escola-família. Os dados também permitiram inferir que a formação oferecida contribuiu para que os cursistas pudessem problematizar sua prática, articular teoria e experiência e propor intervenções no seu cotidiano alinhadas às necessidades de suas realidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentada buscou compreender em que medida o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ofertado no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, constituiu-se em espaço de formação continuada na perspectiva da gestão democrática para os coordenadores pedagógicos das redes públicas do estado de Mato Grosso do Sul. Confiante de que a etapa final desta investigação ainda não é chegada e sim que a mesma caminha para novas inquietações à busca de uma resposta a respeito do problema escolhido que orientou-se pela indagação: de que forma o curso de Coordenação Pedagógica contribuiu para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no contexto da gestão democrática? Buscou-se responder esse questionamento estabelecendo como objetivo geral analisar as contribuições do curso nas formações de 2010/2012 e 2013/2015, desdobrado em três objetivos específicos: (i) situar a formação continuada do coordenador pedagógico no processo de indução da gestão democrática; (ii) analisar o papel do coordenador pedagógico e a importância da formação continuada proposta pelo Programa como processo participativo nas escolas; e (iii) examinar em que medida o curso constituiu-se em espaço de formação para esses profissionais.

Para tanto, iniciamos o estudo abordando algumas questões teóricas e conceituais sobre a Política Pública, Estado, Sociedade e Democracia. Posteriormente realizamos um retrospecto referente às Políticas Públicas Educacionais no Brasil no qual abordamos de maneira sucinta o início dessa política em nosso país, a fim de analisar a Política Educacional Brasileira e a Formação Continuada de Educadores na perspectiva da Gestão Democrática.

Assim as análises trabalhadas na pesquisa, permitiram evidenciar que a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos, no âmbito do Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, foi uma política pública estratégica e indispensável à consolidação da gestão democrática, especialmente porque contribuiu para o fortalecimento de competências técnicas, teóricas e político-pedagógicas desses profissionais. No caso do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMS, observou-se que a proposta articulou teoria e prática, promoveu reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e valorizou a identidade do coordenador pedagógico como sujeito formador e articulador do trabalho pedagógico coletivo.

Portanto diante da incursão teórica realizada foi possível compreender e refletir sobre a Formação Continuada dos profissionais em educação como parte fundamental para garantir

uma educação transformadora e de qualidade. Essa proposta propiciou a esses profissionais a ampliação dos seus conhecimentos e o domínio de conteúdo para colaborarem no processo de formação do aluno/cidadão presente nas escolas das redes públicas do país.

A investigação, fundamentada em revisão teórica, análise de documentos, das informações e dos dados qualitativos e quantitativos disponíveis do Curso, que foram organizados a partir de diretrizes que priorizaram a articulação entre teoria e prática, o fortalecimento do trabalho coletivo e a valorização da escuta e do diálogo com os princípios formativos do Curso no qual podemos afirmar que proporcionou aos cursistas oportunidades concretas de problematizar suas realidades escolares, repensar práticas pedagógicas e assumir posturas mais reflexivas e propositivas em relação à sua atuação profissional.

Portanto, do ponto de vista quantitativo, a pesquisa identificou avanços relevantes. Houve ampliação significativa do número de municípios participantes, passando de 19 municípios no primeiro curso para 67 municípios no segundo, com a participação de aproximadamente 600 cursistas ao longo das duas edições, entretanto, é importante ressaltar que o curso não atingiu a demanda estimada para o estado de Mato Grosso do Sul que era de 3.000 (três mil) pós graduandos devido a interrupção da política de educação que impediu o repasse de recursos para continuidade do Programa no estado de Mato Grosso do Sul.

O desenho formativo do Curso previu quatro encontros presenciais em cada uma das formações, articulados às atividades a distância, o que possibilitou maior integração entre a prática escolar e os estudos acadêmicos.

A formação promovida pela UFMS, nas duas edições, teve um alto índice de aprovação no que se refere às disciplinas e aos TCCs. Em relação aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), estes revelaram uma diversidade temática, abordando questões como indisciplina, avaliação, práticas escolares, tecnologias, coordenação pedagógica e gestão democrática. Esses trabalhos evidenciaram que a formação dialogou diretamente com os desafios concretos enfrentados nas escolas públicas, fortalecendo o vínculo entre a universidade e a rede básica de ensino e reafirmaram o papel do Coordenador Pedagógico como sujeito central na mediação do trabalho pedagógico, no enfrentamento de desafios estruturais e no fortalecimento de ações colaborativas voltadas à melhoria da aprendizagem, pois em todas as temáticas, o Coordenador Pedagógico foi referido como o profissional essencial da gestão democrática e articulador das práticas pedagógicas na escola.

Mesmo diante de dificuldades logísticas, a Coordenação do Curso adotou medidas para assegurar a permanência e a conclusão da formação pelos cursistas, inclusive com ações presenciais nos municípios para garantir a finalização dos TCCs dentro dos padrões exigidos

pela UFMS. Tais iniciativas reforçam o caráter democrático e comprometido da formação, pautado na valorização dos sujeitos envolvidos.

Assim no plano qualitativo, destacaram-se aspectos fundamentais: o curso redimensionou o conhecimento dos coordenadores pedagógicos sobre sua função na perspectiva da gestão democrática; fortaleceu a identidade profissional; e proporcionou aplicação prática dos conhecimentos nos projetos de intervenção e nos TCCs. Houve também impacto na organização e funcionamento das equipes gestoras e pedagógicas, fortalecendo a noção da escola como espaço coletivo de decisão e reflexão.

Não obstante, algumas limitações foram observadas. No curso de 2010/2012, verificou-se adesão parcial, com alguns municípios participantes que não concluíram integralmente a proposta formativa. Já em 2013/2015, registrou-se a necessidade de reconvocação dos cursistas ausentes ao primeiro encontro presencial, o que, embora tenha permitido a permanência e conclusão da maioria, evidenciou os desafios de garantir frequência e continuidade em uma formação que articulava atividades presenciais e a distância. Além disso, a meta inicial prevista de atender cerca de 3.000 (três mil) coordenadores pedagógicos no estado não foi alcançada, em razão da interrupção do Programa em nível nacional, o que reafirma a fragilidade das políticas públicas educacionais diante das mudanças de governo e da ausência de continuidade institucional.

A pesquisa revelou ainda que, apesar dos limites, o curso reafirmou a centralidade do Coordenador Pedagógico como sujeito estratégico da gestão democrática. Tanto nos projetos de intervenção quanto nos TCCs, este profissional foi identificado como mediador fundamental entre a gestão escolar, os professores e os estudantes, sendo apontado como articulador de práticas colaborativas, reflexivas e inovadoras voltadas à melhoria da aprendizagem.

O Curso de Coordenação Pedagógica realizado evidenciou um compromisso institucional com a qualidade e a equidade do processo formativo com professores das disciplinas e professores orientadores mestres e doutores da UFMS e também da articulação desta com as demais IPES. As práticas avaliativas pautadas no acompanhamento contínuo, no diálogo formativo e na mediação pedagógica coerente com os pressupostos da educação emancipadora, demonstraram o esforço em romper com modelos burocráticos e centralizadores.

Deste modo, a análise do Curso de Coordenadores Pedagógicos evidenciou a importância dessa formação como estratégia fundamental no contexto das Políticas Públicas voltadas à melhoria da qualidade da Educação Básica, a partir das diretrizes da LDB/1996 e do o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007). Sendo assim, a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos tornou-se prioridade para os sistemas de ensino no período

estudado, reafirmando o papel estratégico do Coordenador Pedagógico na articulação juntamente com a gestão escolar no processo da gestão democrática nas escolas públicas.

Outro aspecto relevante foi a constatação de que a formação promovida pela UFMS expressou um compromisso institucional com a qualidade e a equidade do processo formativo, considerando que essa proposta faz parte de uma perspectiva crítica de educação, em que a prática educativa se orienta pela emancipação dos sujeitos, em que a autoformação e a autogestão são indissociáveis. Nesse sentido, a proposta reafirmou a escola pública como espaço de inclusão social, emancipação humana e transformação crítica.

A análise do curso em sua organização curricular permitiu reafirmar que a formação continuada de coordenadores pedagógicos se constitui como estratégia fundamental no contexto das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica e que ao articular teoria e prática, a formação possibilitou que o coordenador pedagógico assumisse seu papel para além de atribuições administrativas, passando a atuar como formador, capaz de fomentar a reflexão coletiva, apoiar o desenvolvimento profissional e fortalecer o Projeto Político-Pedagógico das escolas públicas.

Por outro lado, a descontinuidade do Programa revelou o quanto a efetividade de políticas públicas educacionais depende da manutenção de recursos financeiros, da valorização do trabalho formativo e da existência de políticas permanentes que não se restrinjam a ciclos governamentais. Tal constatação aponta para um dos principais desafios atuais: a necessidade de consolidar políticas educacionais de Estado que assegurem continuidade e alcance da formação continuada em todo o território nacional.

Ainda que a formação continuada e as Políticas Públicas no âmbito do Programa analisadas neste estudo estejam ancorados em metas e compromissos definidos pelos entes federativos, sua efetividade dependia do engajamento dos profissionais envolvidos, da valorização das experiências escolares e do compromisso coletivo com a transformação social por meio da educação.

É nesse sentido que se pode afirmar que o Curso de Coordenadores Pedagógicos configurou-se como um importante instrumento para o fortalecimento da identidade e da atuação desses profissionais, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas mais reflexivas, colaborativas e comprometidas com a construção de uma escola democrática, crítica e inclusiva.

Como limitações da presente pesquisa, destacam-se o recorte temporal restrito a dois ciclos formativos e a dependência de dados documentais, que limitaram a possibilidade de

acompanhamento longitudinal dos egressos. Ainda assim, o material analisado revelou-se rico e consistente para compreender o processo formativo e seus desdobramentos.

Para investigações futuras, sugerem-se três caminhos: (i) a realização de estudos comparativos com outros estados da federação, a fim de identificar similitudes e especificidades na implementação do Programa; (ii) pesquisas longitudinais sobre a trajetória profissional dos coordenadores pedagógicos egressos dos cursos, com vistas a compreender os impactos duradouros da formação em sua prática cotidiana; e (iii) aprofundamento da análise dos TCCs, que constituem um material relevante para identificar tendências, demandas e desafios enfrentados nas escolas públicas.

Em síntese, conclui-se que os cursos de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertados pela UFMS, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores, contribuíram de maneira efetiva para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, ao promoverem o desenvolvimento de competências teóricas, críticas e práticas alinhadas às demandas educacionais contemporâneas. A pesquisa reafirma que a formação continuada de coordenadores pedagógicos é condição indispensável para a consolidação de uma escola pública democrática, crítica, inclusiva e transformadora, reafirmando o protagonismo do coordenador pedagógico como mediador dos processos formativos e articulador das práticas pedagógicas no contexto da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas.; PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 25–50, jan./abr. 2006.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. *Escritos sobre políticas públicas em educação*. São Paulo: FEUSP, 2020.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Gestão democrática não é falácia, é prática social. *Revista Parlamento e Sociedade*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 63–77, jan./jun. 2016.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Entrevista com Lisete Regina Gomes Arelaro. *Revista de Financiamento da Educação – Fineduca*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, 2021. Fotocópia.
- ARRETCHE, Marta. *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Wcd8Kv98FVHH6TzLTrvWDmd/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jul 2023.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 42, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/>>. Acesso em: 15 jul 2023.
- BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. Formação continuada de coordenadores pedagógicos: contributos para a prática pedagógica. In: MORAES, L. C. S. de; MARTINS, T. de J. da S.; MOREIRA, C. J. de M. (Orgs.). *Formação continuada de coordenadores pedagógicos a distância: múltiplas experiências*. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 73–88.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. v. 1. Trad. Carmen C. Varriale. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653>>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998*. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-exposicaodemotivos-148914-pl.html>>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 66–67. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=187429>>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96182/decreto-5622-05>>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Portaria nº 145, de 11 de fevereiro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=878-portaria-145-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. *Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica*. Brasília, DF, abr. 2009c. (Fotocópia)

BRASIL. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Regulamento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica*. Campo Grande, MS: UFMS, 2009d. (Fotocópia)

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública*: documento base. Brasília, DF: MEC/SEB, [s.d.].

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. *Temporalis*, v. 17, n. 34, p. 53–76, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17702>>. Acesso em: 15 jun de 2023.

CARVALHO, Maria Aparecida de. *O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e a política de formação continuada para coordenadores pedagógicos: que coordenação pedagógica?* 2020. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Trad. Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CELLARD, André. A pesquisa documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Gestão gerencial: a ressignificação dos princípios da gestão democrática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 2011. *Anais...* [S.l.]: ANPAE, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0413.pdf>. Acesso em: 15 mai de 2025.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Significado do termo "estado". *Michaelis UOL*, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estado>. Acesso em: 26 maio 2023.

DICIO. Significado do termo "democracia". *Dicio*, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/democracia/>. Acesso em: 10 maio 2024.

DINIZ, Camila Castro. *Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o Programa Nacional Escola de Gestores*. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59–76.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, A. M.; AGUIAR, M. A. *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: CNTE, 2004.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86–101, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em: 20 ago 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*, Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52–71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83–120.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Pesquisa em trabalho, educação e políticas públicas: caminhos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52–71.

FERNANDES, Cleunice Rehem. A formação do coordenador pedagógico: rupturas e continuidades no contexto das reformas educacionais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 245–259, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zXG7zgbDY3T9mR5hMxjknr/>. Acesso em: 15 fev 2025.

FIORI, José Luís. Estado de bem-estar social: padrões e crises. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129–147, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/qJZJQm4N36gyJhjkpfvwdhK/>. Acesso em: 13 maio 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203–1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/>. Acesso em: 23 jun 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136–167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/>. Acesso em: 17 jun 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/>. Acesso em: 06 ago 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29–37, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-do-estado-do-rio-de-janeiro/historia-antiga/gatti-politicas-de-avaliacao-em-larga-escala-e-a-questao-da-inovacao/10571875>. Acesso em: 13 mai 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores: condição docente e qualidade da educação*. São Paulo: UNESCO; Fundação Carlos Chagas, 2011.

GEGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 2, n. 4, p. {?}, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/110>. Acesso em: 02 jan 2023.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; MELO, Darci Barbosa Lira de. A gestão democrática em questão: uma análise do curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 3, p. 597–616, set./dez. 2011.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Brasil: o estado de uma nação:2005*. Brasília: Ipea, 2005. Disponível em:
<https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/99a9c178-ff22-4601-b3d7-df9ea01941ca/content>

MATA, Áurea Augusta Rodrigues da. A lógica do capital e seus reflexos sobre as políticas de formação continuada dos professores da educação básica. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 11, n. esp. 1, 2021. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/366148293_A_logica_do_capital_e_seus_reflexos_sobre_as_politicas_de_formacao_continuada_dos_professores_da_educacao_basica>. Acesso em: 14 maio 2024.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Ensaio, 1996.

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

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, Aureotilde; Fernandes Solange Jarcem. Políticas de formação: primeiras avaliações do curso de especialização lato sensu do curso de coordenação pedagógica da UFMS. In: MARÇAL, E.; ANDRADE, F. A. (Orgs.). *Gestão, ensino e tecnologias: práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 297–311.

MOROSINI, Marília Costa .; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza . Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez. 2014. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 14 ago 2023.

NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, dez. 2004. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312004000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625–646, jul./set. 2015. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2024.

PARO, Vitor Henrique. Cidadania, democracia e educação. *Cadernos de Política e Administração da Educação*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 44–45, jan./jun. 1999. (Fotocópia)

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. *Política social: temas & questões*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. 2011. (Fotocópia)

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, XVI, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?format=pdf>. Acesso em: 24 fev 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754–771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296002481_O_coordenador_pedagogico_aportes_a_proposicao_de_politicas_publicas>. Acesso em: 13 maio 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, XVII, 2014, Fortaleza. *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Livro 4. Fortaleza: EdUECE, 2014. (Fotocópia)

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REZENDE, Fernando; TAFNER, Paulo. *Brasil: o estado de uma nação*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2399>. Acesso em: 05 abr 2023.

ROCHA, Eloisa dos Santos. Que coordenação pedagógica? Reflexões sobre a formação e a prática do coordenador pedagógico. In: LIBERALI, Fernanda Maria (Org.). *Cadeia criativa na formação do coordenador pedagógico: reflexões e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 15 jun 2023.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. de. Gestão democrática da educação e inclusão social: o lugar da formação de gestores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 59–79, abr. 1999.

SANTOS, Katia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 2011.

Anais... [S.l.]: ANPAE, 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, Josiane Soares. “*Questão social*”: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 23, p. 427–446, 2005. Disponível em: <<https://gepeto.ced.ufsc.br/artigos-publicados/decifrar-textos-para-compreender-a-politica-subsidios-teorico-metodologicos-para-analise-de-documentos/>>. Acesso em: 13 jun 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123–140, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvcfkvKH/>>. Acesso em: 15 maio 2024.

SOUZA, Celina. *Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002.

SOUZA, Jacqueline Gomes de. *Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins*. 2016. Tese 270fls. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://repositorio2.unb.br/bitstream/10482/22653/1/2016_RaquelAparecidaSouza.pdf>. Acesso em: 20 jan 2024.

UFMS. Centro de Ciências Humanas e Sociais. *Regulamento do Trabalho de Conclusão do Curso: Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica*. Campo Grande, MS: [s.ed.], 2014. (Fotocópia)

UFMS. *Plano de Trabalho Acadêmico – PTA 2010/2012 do Curso de Coordenação Pedagógica*. Campo Grande: UFMS, 2012. [Documento interno].

UFMS. *Relatório Final do Curso de Coordenação Pedagógica – Turma 2010/2012*. Campo Grande: UFMS, 2012. [Relatório institucional].

UFMS. *Relatório Final do Curso de Coordenação Pedagógica – Turma 2013/2015*. Campo Grande: UFMS, 2015. [Relatório institucional].

VIEIRA, Evaldo. *Os direitos e a política social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WORLD BANK. *Achieving world class education in Brazil: the next agenda*. Washington, DC: World Bank, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7290-achieving-world-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 maio 2024.

ANEXOS

ANEXO A - CAPACIDADES REFERENTE AO PERFIL DO CURSISTA

- Aprofundar a compreensão da educação escolar como direito social básico e como instrumento de emancipação humana, no contexto de uma sociedade com justiça social;
- Atuar na gestão da educação e da escola, visando a efetivação do direito à educação básica com qualidade social, por meio de práticas caracterizadas pela transparência, pelo trabalho coletivo, pela participação da comunidade nas decisões escolares e pela postura ética, crítica e criativa;
- Realizar e fortalecer a gestão democrática do ensino fundamental, como princípio legal e formativo, sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e à participação nos processos decisórios da educação e da escola;
- Dominar e implementar mecanismos e estratégias, que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles, o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico e a escolha do dirigente escolar, com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo;
- Participar ativamente nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, num trabalho que assegure a participação efetiva de toda comunidade escolar e a ação coletiva e colegiada;
- Desenvolver, incentivar e consolidar, no âmbito da educação e da escola, processos de trabalho e relações socioeducativas, que favoreçam o trabalho coletivo, o partilhamento do poder, o exercício da pedagogia do diálogo, o respeito à diversidade e às diferenças, a liberdade de expressão, a construção de projetos educativos e a melhoria dos níveis de aprendizagem nos processos de ensino;
- Apreender a realidade educacional e a gestão da educação e da escola como dimensão dos processos socioculturais, políticos e econômicos que engendram a educação brasileira.
- Atuar de forma consciente, com vistas ao fortalecimento dos processos de descentralização na educação e na escola, da autonomia da escola e do financiamento público da educação;
- Intervir na formulação e implementação de políticas no campo educacional, de modo a consolidar a realização do direito à Educação Básica, à gestão democrática do ensino, à autonomia da escola e ao trabalho coletivo e participativo;
- Dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando-as como importantes instrumentos para realização da gestão democrática da educação.

(BRASIL. 2009a, p.13 e 14)

ANEXO B - CRONOGRAMA DAS DISCIPLINAS E CORPO DOCENTE

Componentes Curriculares	C. H.	CRÉD.	INÍCIO MES/ANO	TERM. MES/ANO	TIPO	PROF. RESPONSÁVEL	TIT.	IES/DE P	ATUAÇÃO ENS. / ORI.	TURMAS
Introdução ao Curso e Ambiente Virtual	10	-	02/08/2013	03/08/2013	Oficina	Camila Ramos de Souza	M		Orientação de acesso ao sistema moodle e conhecimento da plataforma do curso	I
						Fernando Boze dos Santos	M	SED		II
						Jakes Charles Andrade de Figueiredo	M	UFMS		III
						Jany Baena Fernandes	E	SEMED		IV
						Marcos de Oliveira Monteiro	E	SEMED		V
						Maria Massae Sakate	M	SEMED		VI
						Ellen Fedrigo	E			VII
						Neuraci Vasconcelos Reginaldo	M	SED		VIII
						Eduardo Henrique Oliveira da Silva	M	SED		IX
						Suely Mascarenhas Esteves	E	SEMED		X
1) Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico	30	2	03/08/2013	10/09/2013	Obr	Daugima Maria Santos Queiroz	M	SED	Ens/Orien	I
						Regina Célia Artioli Magalhães	M	UFMS		II
						Elielma Velasquez de Souza Maiolino	D	SEMED		III
						Eva Maria Katayama Negrisolli	M	SED		IV

						Carina Elisabeth Maciel	D	UFMS		V
						Janira de Lourdes Radaelli da Silva	M	SED		VI
						Lucia Celia Ferreira da Silva Perius	M	SEMED		VII
						Eray Proença Muniz	M	UFMS		VIII
						Solange Jarcem Fernandes	D	SEMED		IX
						Ana Paula Faustino Tieti Mendes	M	UFMS		X
2) Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino	60	4	10/09/2013	31/10/2013	Obr	Dáugima Maria Santos Queiroz	M	SED	Ens/Orien	I
						Regina Célia Artioli Magalhães	M	UFMS		II
						Elielma Velasquez de Souza Maiolino	D	SEMED		III
						Eva Maria Katayama Negrisolli	M	SED		IV
						Carina Elisabeth Maciel	D	UFMS		V
						Janira de Lourdes Radaelli da Silva	M	SED		VI
						Lucia Celia Ferreira da Silva Perius	M	SEMED		VII
						Eray Proença Muniz	M	UFMS		VIII
						Solange Jarcem Fernandes	D	SEMED		IX
						Ana Paula Faustino Tieti Mendes	M	UFMS		X
3) Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar	45	3	08/03/2014	19/04/2014	Obr	Fabiany de Cássia Tavares Silva	D	UFMS	Ens/Orien	I e II
						Jacira Helena do Valle Pereira	D	UFMS		III e IV
						Eugênia Portela de Siqueira Marques	D	UFGD		V e VI
						Aureotilde Monteiro	M	UFMS		VII
						Maria do Carmo Pinto Fajreldin Paim	M	UFMS		VIII
						Maria Luiza Arruda de Almeida Serra	M	SED		IX e X
4) Avaliação Escolar	45	3	16/11/2013	25/01/2014	Obr	Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo	D	UFMS	Ens/Orien	I e II
						Ezerral Bueno de Souza	M	SEMED		III e IV
						Franchys Marizethe Nascimento Santana	M	UFMS		V e VI
						Ângela Maria Costa	D	UFMS		VII e VIII
						Terezinha Pereira Braz	D	SEMED		IX e X
5)	45	3	25/01/2014	08/03/2014	Obr	Maria Angela Bariani de Arruda Fachini	M	SEMED	Ens/Orien	I e II
						Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha	M	UFMS		III e IV

Aprendizagem e Trabalho Pedagógico						Dulce Regina dos Santos Pedrossian	M	UFMS		V e VI
						Vania Cristina Breganholi	M	SEMED		VII e VIII
						Eray Proença Muniz	M	UFMS		IX e X
6) Práticas e Espaços de Comunicação na escola	45	3	19/04/2014	31/05/2014	Obr	Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	D	DED/UFMS	Ens/Orien	I e II
						Maria Massae Sakate	M	SEMED		III e IV
						Heloisa Maria Costa Val Gomide Baroli	M	SEMED		V e VI
						Neuraci Vasconcelos Reginaldo	M	SED		VII e VIII
						Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters	M	UFMS		IX e X
7) Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica	45	3	28/06/2014	09/08/2014	Obr.	Maria Dilnéia Espindola Fernandes	D	UFMS	Ens/Orien.	I e II
						Margarita Victória Rodriguez	D	UFMS		III e IV
						José Barreto	D	UEMS		V e VI
						Solange Jarcem Fernandes	D	SEMED		VII
						Terezinha Pereira Braz	D	SEMED		VIII
						Juliana Danielly de Rezende Miguel	M	SEMED		IX e X
8)						Maria Emilia Borges Daniel	D	UFMS		I, II e III
Aprendizagem e Trabalho Pedagógico						Dulce Regina dos Santos Pedrossian	M	UFMS		V e VI
						Vania Cristina Breganholi	M	SEMED		VII e VIII
						Eray Proença Muniz	M	UFMS		IX e X
6) Práticas e Espaços de Comunicação na escola	45	3	19/04/2014	31/05/2014	Obr	Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	D	DED/UFMS	Ens/Orien	I e II
						Maria Massae Sakate	M	SEMED		III e IV
						Heloisa Maria Costa Val Gomide Baroli	M	SEMED		V e VI
						Neuraci Vasconcelos Reginaldo	M	SED		VII e VIII
						Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters	M	UFMS		IX e X
7) Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica	45	3	28/06/2014	09/08/2014	Obr.	Maria Dilnéia Espindola Fernandes	D	UFMS	Ens/Orien.	I e II
						Margarita Victória Rodriguez	D	UFMS		III e IV
						José Barreto	D	UEMS		V e VI
						Solange Jarcem Fernandes	D	SEMED		VII
						Terezinha Pereira Braz	D	SEMED		VIII
						Juliana Danielly de Rezende Miguel	M	SEMED		IX e X
8)						Maria Emilia Borges Daniel	D	UFMS		I, II e III

Tópico Especial: Leitura e formação de mediadores	30	2	31/05/2014	28/06/2014	Obr.	Maria Fernanda Borges Daniel Alencastro	D	SEMED	Ens/Orien	IV, V e VI
						Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros	D	UFMS		VII e VIII
						Rosemeire Lopes da Silva Farias	M	SED		IX e X
9) Metodologia do Trabalho Científico	60	4	01/11/2013	15/07/2014	Obr	Dáugima Maria Santos Queiroz	M	SED	Ens/Orien	I
						Regina Célia Artioli Magalhães	M	UFMS		II
						Elielma Velasquez de Souza Maiolino	D	SEMED		III
						Eva Maria Katayama Negrisolli	M	SED		IV
						Carina Elisabeth Maciel	D	UFMS		V
						Janira de Lourdes Radaelli da Silva		SED		VI
						Lucia Celia Ferreira da Silva Perius	M	SEMED		VII
						Eray Proença Muniz	M	UFMS		VIII
						Solange Jarcem Fernandes	D	SEMED		IX
						Idinaura Aparecida Marques	D	UFMS		X

O processo introdutório e a apresentação do TCC serão de caráter presencial. Serão realizados 02 (dois) encontros presenciais para atividades de avaliação.

LEGENDA:

C.H. = carga horária

CRED = nº de créditos

TIPO: obr = disciplina obrigatória; op = disciplina optativa

TIT.: E = especialista; M = mestre; D = doutor ou equivalente

IES/LOT: Instituição de origem do docente ou, no caso de docente da UFMS, unidade de lotação

ATUAÇÃO: Ens. = ensino; or. = orientação