

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ronald Campos Corrêa

**Os desafios na implementação das diretrizes da formação continuada em
serviço de professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública
Municipal de Ensino de São Luís-MA**

Juiz de Fora

2022

Ronald Campos Corrêa

**Os desafios na implementação das diretrizes da formação continuada em
serviço de professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública
Municipal de Ensino de São Luís-MA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gisele Barbosa dos Santos

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Campos Corrêa, Ronald.

Os desafios na implementação das diretrizes da formação continuada em serviço de professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA / Ronald Campos Corrêa. -- 2022.
142 f.

Orientadora: Gisele Barbosa dos Santos
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Formação Continuada. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Saberes da Docência. 4. Coordenação Pedagógica. I. Santos, Gisele Barbosa dos, orient. II. Título.

RONALD CAMPOS CORREA

Os desafios na implementação das diretrizes da formação continuada em serviço de professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA

Dissertação
apresentada
ao Programa de Pós
Graduação em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública.

Aprovada em 04 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Gisele Barbosa dos Santos - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª. Denise Rangel Miranda

Prefeitura de Juiz de Fora - PJF

Prof Dr. Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Juiz de Fora, 04/11/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Barbosa dos Santos, Professor(a)**, em 04/11/2022, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCEL THIAGO DAMASCENO RIBEIRO, Usuário Externo**, em 05/11/2022, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE RANGEL MIRANDA, Usuário Externo**, em 17/11/2022, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1025512** e o código CRC **9E651C1F**.

Aos meus pais, força maior em todos os momentos da minha vida; meus irmão e sobrinho, esperanças personificadas e à Carina Viana, alegria de dias e noites.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Leila e Adhemar, por todo esforço e toda vida dedicada a mim e aos meus irmãos, dois lutadores que ensinaram o valor do trabalho, do estudo, da honestidade e da coragem para enfrentar, sempre de cabeça erguida, todos os desafios, e que sonhos podem sim se tornar reais.

Aos meus irmãos, Márcio e Danielle, pela companhia sempre constante, independente das distâncias;

Aos meus sobrinhos, Lucas, Pedro Lucas, Daniel, João Calebe e Sarah Raquel, raios de esperança que brilham em meu horizonte renovando em mim a crença em dias melhores.

À Carina Viana, mulher, companheira, amiga, poço inesgotável de paciência e compreensão nos momentos mais precisos.

À professora Francisca das Chagas Lima Oliveira, mais do que minha chefe, incentivadora desde o seletivo, exemplo de profissionalismo e de compreensão.

À equipe de formadoras dos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação: Ana Rita, Dilce, Mara Delana, Katharine, Kátia Cilene, Tatiana e Valéria, irmãs que a vida profissional me proporcionou, modelos de competência e de dedicação com a educação pública.

Aos amigos que, de forma direta ou indireta, contribuíram de todas as maneiras para que este trabalho se transformasse em realidade.

Aos colegas de curso, espalhados pelos cantos do nosso país, no Piauí, em Minas, no Ceará e no meu Maranhão.

Cabe aqui um agradecimento especial às professoras Ana Carolina Araújo da Silva e Gisele Barbosa dos Santos, pela orientação precisa, respeitosa e sempre muito válida, e por acreditarem na potencialidade do presente trabalho.

À Equipe do mestrado profissional do PPGP, em especial à Amanda Sangy Quiossa, Priscila Campos Cunha e Mônica Motta Salles Barreto Henriques, que, ao longo dos dois anos de curso, nos encorajou, orientou e auxiliou, sendo decisivas para a conclusão dessa etapa.

Aos professores Marcel Thiago Damasceno Ribeiro e Denise Rangel Miranda, pela participação e preciosas contribuições na banca de qualificação.

Obrigado a todos. A vitória é nossa e não apenas minha.

“A minha escola não tem personagem, a
minha escola tem gente de verdade”
(Renato Russo)

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tem como objetivo investigar a dinâmica de implementação dos normativos que regem a formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA (Semed). Faz-se uma análise sobre o processo de desenvolvimento de um corpo normativo próprio, em que a Semed expressa sua concepção de formação continuada. Por meio do levantamento de referenciais teóricos, busca-se, nas contribuições de Gauthier (1998), Pimenta (1999), Marcelo (2009a; 2009b), Nóvoa (2007), Imbernón (2010) e Placco (2003), estabelecer um nexo que aproxime a realidade pesquisada dos estudos que têm se destacado da discussão atual acerca do desenvolvimento profissional. Com o advento da pandemia da Covid-19, utilizou-se o *Google Meet* para realização de entrevistas com formadoras e aplicação de questionário por meio do *Google Forms*, traçando um registro de como os normativos são apropriados pelos atores envolvidos na formação continuada e suas implicações nas ações formativas desenvolvidas nas escolas. Finaliza com proposições, por meio do Plano de Ação Educacional, que vislumbram a implementação efetiva nas escolas das diretrizes de formação continuada propostas pela Semed.

Palavras-chave: Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. Saberes da docência. Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT

The present research, carried out within the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP), of the Center for Public Policies and Education Evaluation (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aims to investigate the dynamics of implementation of the regulations that govern the continuing education of teachers of the Municipal Department of Education of São Luís-MA (Semed). An analysis is made of the process of developing its own normative body, in which Semed expresses its conception of continuing education. Through the survey of theoretical references, it is sought in the contributions of Gauthier (1998), Pimenta (1999), Marcelo (2009a; 2009b), Nóvoa (2007), Imbernón (2010) and Placco (2003) to establish a nexus that brings reality closer researched from the studies that have stood out from the current discussion about professional development. With the advent of the Covid-19 pandemic, Google Meet was used to conduct interviews with trainers and apply a questionnaire through Google Forms, tracing a record of how the regulations are appropriated by the actors involved in continuing education and their implications. in the training actions developed in schools. It ends with propositions, through the Educational Actions Plan, that envision the effective implementation in schools of the continuing education guidelines proposed by Semed.

Keywords: Continuing Education. Professional development. Teaching knowledge. Pedagogical Coordination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Marcos legais que orientam a formação continuada na Semed	31
Figura 2 - Organização dos núcleos na área do ensino fundamental	45
Figura 3 - Encadeamento do processo formativo da Semed	52
Figura 4 - Despesas referentes à Formação Continuada.....	113
Figura 5 - Plano de Ação Educacional	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Encontros de formação continuada de coordenadores pedagógicos (2006-2013)	36
Gráfico 2 - Periodicidade de realização de formação continuada na escola	47
Gráfico 3 - Tempo de exercício na Rede pública municipal	89
Gráfico 4 - Documentos utilizados para o planejamento e execução da formação de professores.....	90
Gráfico 5 - Carga horária dos encontros de formação continuada nas escolas	93
Gráfico 6 - Quem conduz as ações formativas na escola.	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de coordenadores pedagógicos inscritos na formação continuada do Ensino Fundamental - 2021	43
Quadro 2 - Repertório de Saberes	69
Quadro 3 - Previsão do quantitativo de participantes da pesquisa.....	84
Quadro 4 - Participantes da pesquisa	84
Quadro 5 - Documentos que a escola possui.....	95
Quadro 6 - Percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a elaboração dos documentos na escola	96
Quadro 7 - Importância da atuação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada desenvolvida na escola	101
Quadro 8 - Conteúdos trabalhados nas formações realizadas nas escolas.....	104
Quadro 9 - Achados da pesquisa	108
Quadro 10 - Atualização da Política de Formação Continuada.....	114
Quadro 11 - Calendário para ação de atualização da Política de Formação Continuada.....	116
Quadro 12 - Elaboração do Plano de acompanhamento, monitoramento e avaliação das práticas formativas	118
Quadro 13 - Calendário para ação de elaboração do Plano de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação das Práticas Formativas.....	119
Quadro 14 - Criação de espaços formativos específicos para estudo dos normativos	121
Quadro 15 - Calendário para criação dos espaços de estudos sobre os normativos	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAAED	Centro Avançado de Apoio à Educação
Cefe	Centro de Formação do Educador
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Plano de Ação Educacional
PME	Plano Municipal de Educação
Pnaic	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PSLTQLE	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
Reafor	Rede Nacional de Formação de Professores
Semed	Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
Simae	Sistema Municipal de Avaliação de São Luís

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS ENTRE AS POLÍTICAS NACIONAIS E SUA EXECUÇÃO NAS ESCOLAS DE SÃO LUÍS- MA	19
2.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	19
2.1.2	Normativos municipais de São Luís sobre a formação continuada de professores	28
2.2	TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUIS - MA.....	32
2.2.1	O papel do coordenador pedagógico na formação continuada na Rede Municipal de São Luís-MA	38
2.2.2	Percepções sobre as dificuldades de implementação da formação continuada de professores pelos coordenadores pedagógicos nas escolas.....	41
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E ANÁLISE DO CASO	54
3.1	CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA	54
3.1.1	Evolução do conceito de formação continuada	55
3.1.2	A formação continuada e o desenvolvimento profissional	62
3.1.3	Saberes da docência.....	68
3.1.4	A relação entre coordenador pedagógico e a formação continuada na literatura acadêmica	72
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO	75
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	87
3.3.1	As diretrizes da Rede sobre a formação continuada desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos: entre os documentos normativos e a prática	88
3.3.2	O papel do coordenador pedagógico na formação de professores nas escolas.....	98
3.3.3	Achados da pesquisa.....	108
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	110

4.1	AÇÃO 1: ATUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEMED	114
4.2	AÇÃO 2: ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS	117
4.3	AÇÃO 3: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS COM ÊNFASE NO ESTUDO E APROFUNDAMENTO SOBRE OS NORMATIVOS E DIRETRIZES DA SEMED	120
4.4	AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.....	137
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	141

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem ocupado um relevante espaço em meio às políticas públicas de educação voltadas para a valorização profissional e para o atendimento das demandas escolares. No meio acadêmico, nos organismos internacionais, passando pelas casas legislativas até chegar às Secretarias de Educação e, por fim, às escolas, o tema suscita diferentes preocupações, concepções e finalidades. Considerando esse contexto, na pesquisa que se apresenta, a formação continuada será considerada a partir das perspectivas que têm fomentado os debates, enriquecidas pelas pesquisas que abrangem o tema na atualidade, em que é realçada a ótica dos saberes da docência como constitutiva da identidade profissional.

Em vista disso, abordou-se a formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional¹, em que a racionalidade reflexiva, o compromisso individual e coletivo em sua condução, a escola como *locus* privilegiado para sua efetivação e a ideia de *continuum* entre formação inicial e continuada são características marcantes. Autores como Christov (2003), Davis *et al.* (2011), Gatti (2008; 2009), Geglio (2008), Nóvoa (1991), Imbernón (2010), Tardif (2014), Day (2001),

Marcelo (2009a; 2009b), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998) e Pimenta (1999) foram utilizados para clarear o entendimento da perspectiva citada.

A abordagem aqui expressa reflete muito da minha vivência no ambiente profissional, tendo iniciado as atividades como coordenador pedagógico em uma escola da zona rural do município de São Luís, no Estado do Maranhão, que tinha, dentre outras atribuições, a promoção da formação continuada de professores. Em momento posterior, passou a integrar o Grupo de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos, inicialmente como formador de coordenadores e, em seguida, como coordenador do Grupo.

O caminho profissional trilhado tem deixado ainda mais evidente a necessidade de se tomar como objeto de pesquisa o problema que é sempre levantado no cotidiano

¹ O termo formação continuada será empregado no presente estudo na perspectiva de desenvolvimento profissional, “entendido como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (MARCELO, 2009, p. 1).

laboral e que se refere aos obstáculos na implementação da formação continuada de professores nas escolas. As inquietações oriundas da não implementação das diretrizes propostas² para a formação de professores em sua totalidade, convertem-se, aqui, no caso de gestão.

Em linhas gerais, as diretrizes indicam elementos que precisam ser efetivados para que uma prática possa ser considerada como uma ação de formação continuada. Dentre esses elementos, podemos destacar: a elaboração de pautas formativas contendo objetivos, conteúdos e encaminhamentos para sua realização; o registro reflexivo que deverá ser realizado pelos participantes e que cumprem o papel de memorial escrito e fonte de reflexão sobre as ações formativas desenvolvidas; as práticas de leitura pelos e para os participantes como forma de alargar o universo literário do grupo; os momentos de ampliação cultural que promovam a circulação de informações sobre eventos culturais, filmes, teatro, que proporcionem a alargamento das experiências culturais dos participantes, e; a carga horária mínima mensal de quatro horas de encontros formativos.

Assim, a pesquisa procura possíveis respostas que não apenas possam fornecer informações acerca dos possíveis obstáculos que podem ser encontrados pelos coordenadores pedagógicos na implementação dessas diretrizes, mas, também, possam, por meio de uma abordagem analítica e crítico-reflexiva, propor caminhos que direcionem na superação dos desafios de tornar plena a formação dos professores segundo a aceção que a Rede Pública Municipal de Ensino estabelece.

É nesse sentido que a pesquisa parte da seguinte questão norteadora: como se configura o processo de implementação das ações formativas de professores nas escolas, de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Luís?

Partindo, pois, da questão norteadora, a pesquisa tem como objetivo geral investigar como se dá o processo de implementação da Formação Continuada de Professores nas escolas, em conformidade com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA (Semed).

² As diretrizes aludidas estão contidas no Caderno do(a) Coordenador(a): Orientações para a Organização do Trabalho Escolar (SÃO LUÍS, 2014) e na Política de Formação Continuada (SÃO LUÍS, 2020), ambos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA).

Para o alcance de tal propósito, foram construídos os seguintes objetivos específicos: a) descrever como o processo de formação de professores caminhou a partir da sua implantação, e como se dá atualmente nas escolas, por meio da análise dos elementos que constituem a concepção de formação adotada pela Semed, reconhecendo o papel que recai sobre o coordenador pedagógico dentro dessa concepção, buscando, ainda, os fundamentos teóricos e legais que a legitimam; b) compreender, por meios de questionários e entrevistas, como se dá nas escolas as ações formativas, e; c) propor encaminhamentos que potencializem a realização da formação de professores nas escolas em estrita observância às diretrizes de formação que a Rede Municipal defende, por meio de referências teóricas consentâneas e das informações levantadas por meio dos questionários e entrevistas realizados.

Dessa feita, temos como sujeitos desta pesquisa os coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de três núcleos do município de São Luís e desenvolvem suas atividades no segmento dos anos finais do ensino fundamental. Em outra frente, temos, ainda, como sujeitos de pesquisa, os formadores dos coordenadores pedagógicos supramencionados, que participaram da elaboração das diretrizes sobre formação continuada que servem de parâmetro para a realização das ações formativas nas escolas. A intenção é, de um lado, perceber como os formadores desenvolvem seu trabalho de formação dos coordenadores, pautados nas diretrizes que a Secretaria de Educação tem como referência e, por outro lado, perceber o processo de implementação que é realizado pelos coordenadores pedagógicos nos espaços escolares.

Tendo, por um lado, a clareza da complexidade que representa buscar respostas para tal questão e, por outro, a necessidade de se realizar um recorte que torne exequível tal intento, procuramos, delimitar o foco desta pesquisa nos anos finais de ensino fundamental. Essa definição foi feita considerando as informações obtidas por intermédio do cotidiano profissional do pesquisador que, sendo formador de coordenadores pedagógicos, tem percebido estar nesse segmento as maiores dificuldades para implementação dos processos formativos.

Assim, por considerarmos a relevância da formação continuada de professores como fator que pode favorecer a melhoria das práticas escolares e, por conseguinte, qualificar os processos de ensino e aprendizagens na busca de uma educação pública de qualidade, entendemos que é preciso identificar os obstáculos que têm inviabilizado sua ocorrência da forma devida.

A pesquisa encontra-se organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, a presente introdução, apresentamos, de forma sumária, como o trabalho encontra-se constituído.

No segundo, denominado “formação continuada de professores: caminhos entre as políticas nacionais e sua execução nas escolas de São Luís-MA”, apresentamos os aspectos legais sobre a formação continuada, fazendo um recorte nos normativos nacionais e locais, para focar no papel do coordenador pedagógico, na perspectiva das diretrizes da Semed. Trata-se do capítulo com uma descrição do caso de gestão que deu origem a este estudo.

No terceiro capítulo, que intitulamos “percurso teórico-metodológico e análise do caso”, trazemos, inicialmente, os eixos teóricos que adotamos na pesquisa: (1) a evolução do conceito de formação continuada; (2) a formação continuada como desenvolvimento profissional; (3) os saberes da docência; (4) e a relação entre o coordenador pedagógico e a formação continuada na literatura acadêmica. Em seguida, apresentamos as contribuições conceituais que nos servem de suporte, por meio dos trabalhos de Gatti (2008), André (2010), Imbernón (2010) Diniz-Pereira (2019), Nóvoa (2007) e Marcelo (2009a; 2009b). O terceiro capítulo encerra com a análise dos dados obtidos durante a pesquisa.

O quarto capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), proposto a partir dos achados da pesquisa. Procuramos analisar detidamente esses achados, apontando ações pontuais e exequíveis, com a finalidade de buscar caminhos para a superação de alguns entraves que foram percebidos na análise e interpretação dos dados coletados.

Por fim, encerramos nosso trabalho com o quinto capítulo, no qual procuramos, por intermédio de indagações que foram surgindo no percurso da pesquisa, tecer nossas considerações e impressões sobre a importância de se buscar conhecer, um pouco mais, sobre um tema tão instigante e necessário.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS ENTRE AS POLÍTICAS NACIONAIS E SUA EXECUÇÃO NAS ESCOLAS DE SÃO LUÍS-MA

O presente capítulo apresenta o caso de gestão que orienta a pesquisa. Para tanto, subdivide-se em duas seções. Na primeira, intitulada “A formação continuada de professores na legislação”, fazemos um exame das normativas legais que versam sobre a formação continuada no âmbito federal (leis, decretos, resoluções) e municipal (leis e atos normativos circunscritos à Secretaria de Educação Municipal de São Luís). Na segunda seção, “Trajetória da formação continuada de professores na Rede Pública Municipal de Ensino”, recuperamos o percurso dos últimos 18 anos (2002-2020) pelo qual a formação continuada perpassou, salientando os aspectos que a influenciaram e conduziram as diretrizes atuais.

O capítulo encerra com a apresentação das evidências que deram origem à questão de pesquisa, apresentando-se os principais obstáculos percebidos na implementação das diretrizes municipais para formação continuada.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

Entender como o arcabouço legal dispõe sobre a formação continuada de professores é de grande relevância no presente estudo, uma vez que é possível compreender os princípios fundantes do Estado Brasileiro. Em suma, buscamos compreender o que se refere à educação e perceber as modificações ocorridas na formação de professores frente às legislações. Seguindo este entendimento, na presente seção, apresentamos como tem sido tratada, no âmbito da legislação nacional e local, a formação docente continuada.

Percebemos que o aparato legal surge para responder a questões de um determinado momento histórico, conformando as demandas emanadas da sociedade ao sistema legisferante. A esse respeito, Gatti (2008) traz a seguinte assertiva:

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em

situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas (GATTI, 2008, p. 68).

Assim, compreendemos que a legislação educacional se emoldura ao contexto histórico vivenciado. Um exemplo é o contexto da década de 1990, período caracterizado pela busca de reorganização do Estado. Nesse período, há uma forte influência da concepção gerencialista em que conceitos como o da eficiência, da eficácia dos serviços e da descentralização de responsabilidades são marcantes.

É inegável, ainda, a importância que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) tem como marco histórico nesse processo. Representando, em última instância, a vontade política e popular de reconstrução da democracia no país, e nesse intuito apresentando a concepção maior de educação proposta para nação, a Carta Magna demarca o ponto de partida para todo ordenamento infraconstitucional que versa sobre essa temática, no âmbito federal e municipal.

A Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), a despeito de ser considerada constituição cidadã, tratou de forma muito esparsa sobre os profissionais da educação e sua qualificação. Esse tratamento é perfeitamente compreensível na medida em que, sendo a Constituição Federal principiológica e programática, ela busca tanto enunciar os princípios gerais relativos aos diferentes assuntos que trata, quanto lançar estabelecer metas que o Estado deverá efetivar. Assim, o que temos de mais específico no texto constitucional sobre o assunto é apresentado no artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; (BRASIL, 1988, recurso online).

O tratamento concedido pela Carta Magna acena para a necessidade de criação de normas infraconstitucionais que, de maneira mais detalhada e específica, abordem as questões referentes aos profissionais da educação e temas correlatos.

Isso posto, podemos considerar que o primeiro normativo legal que dispõe sobre a formação continuada de professores é a Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN).

Publicada em dezembro de 1996 e com vigência imediata, a LDBEN representa a tentativa de modernização da educação pública, originada na ampla reforma da administração estatal a que se assistia à época. Princípios como o da gestão democrática, da descentralização e da autonomia procuraram situar as políticas educacionais brasileira na rota que vinha se delineando há anos em outras nações.

No que tange à formação continuada de professores, o texto da referida lei faz exatas três menções a esta, merecendo aqui destaque para o parágrafo único do artigo 62-A:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013, p. 1).

Cabe notar que, conquanto a formação continuada tenha ocupado a preocupação do legislador na LDBEN, a preocupação à época centrava-se na perspectiva de qualificação docente, oferecendo aos professores que já exerciam a docência, mas que não possuíam curso superior ou licenciatura, a possibilidade de acesso à Universidade.

Deve-se, assim, reconhecer que, mais uma vez, é limitado o tratamento concedido à formação dos professores, citando-a apenas no artigo supramencionado por duas vezes. No caso da LDBEN, esse fato traz preocupação por se tratar de uma lei específica, que tem como objetivo definir as diretrizes e bases a serem consolidadas na realidade educacional.

Dessa feita, outros documentos oficiais tratam com maior cuidado da formação, como é o caso dos Referenciais para Formação de Professores, que deixa evidente a ideia de designar aos sistemas de educação locais a precípua tarefa de conduzir as ações de formação em serviço dos professores:

As Secretarias de Educação têm papel fundamental na organização e promoção da formação continuada, uma vez que são elas que possibilitam o acompanhamento sistemático às equipes escolares, fixam as diretrizes gerais do trabalho, promovem assessorias, eventos de atualização e programas de formação. Mas é decisivo o papel formador do trabalho cotidiano das equipes técnicas junto às escolas, seja como dinamizadoras ou orientadoras, para manter viva a discussão dos projetos educativos, avaliar o trabalho dos educadores, fazer chegar às escolas materiais e propostas inovadoras. Esse

trabalho contínuo dos técnicos que possibilita o conhecimento da realidade das escolas e permite que os programas de formação continuada sejam significativos e orientados pelas demandas das escolas e por uma análise de suas questões (BRASIL, 1999, p. 71).

Entendemos que proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) dá maior relevo e autonomia às Secretarias de Educação na elaboração e efetivação de políticas voltadas para a formação docente. Assim, admite as especificidades locais, reconhecendo, ainda, o valor e a legitimidade do trabalho desenvolvido nos espaços escolares como fundamental para o alcance dos objetivos previstos em tais políticas.

Por meio da Portaria nº 1.403/2003, expedida pelo Ministério da Educação, é instituído do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que traz em seu bojo a criação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Segundo a Portaria, a Rede deve ser “constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores” (BRASIL, 2003a, p. 50).

Nesse ínterim, surge a Rede Nacional de Formação de Professores (Renafor), por meio do Edital nº 1/2003 da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC (BRASIL, 2003b), que regulamenta o recebimento de propostas de universidades que já possuíam ou tinham o interesse em constituir centros de formação continuada voltados para prestação de serviços às Redes de Ensino.

Em 2006, o MEC publica as Orientações Gerais, colocando-se no papel de indutor de políticas com a pretensão de institucionalizar a formação docente “articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades” (BRASIL, 2006).

O Renafor é, pois, uma iniciativa de promoção de ações voltadas para a formação continuada dos professores, desencadeada pelo governo federal, enaltecendo o papel das universidades como agências formadoras em que se procurou, por intermédio do regime de colaboração, alcançar os sistemas locais de ensino, com vistas à qualificação profissional dos profissionais do magistério.

Em julho de 2008, é sancionada a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008). Em seu artigo 2º, parágrafo quarto, a lei disciplina que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços)

da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 1).

A lei é omissa com relação a como deve ser utilizada a carga horária de um terço, destinada às atividades extraclasse. Essa omissão tem gerado controvérsias e aberto um leque de interpretações. Entendemos que o parágrafo 4º da Lei nº 11.738/2008 precisa ser compreendido em convergência com o art. 67, inciso V, da LDBEN:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

III - piso salarial profissional;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL, 1996, p. 27839).

Assim sendo, a carga horária destinada às atividades extraclasse deve ser utilizada na organização do trabalho docente. Nessa organização, incluem-se o planejamento das atividades diárias, a seleção de materiais para uso diário, preparação de instrumentos avaliativos e, sem sombra de dúvidas, a formação continuada.

O nosso ponto de vista é que, a despeito da necessária convergência entre a lei do piso e a LDBEN para o entendimento do que deva ser considerado como atividades extraclasse, seria preciso disposição normativa explícita que não deixasse margem para interpretações diversas. Nessa perspectiva, o próprio município, em observância ao regime de colaboração já citado e, corroborado pelo que lhe cabe na criação de normas complementares sobre o seu sistema de ensino, já deveria ter pacificado o entendimento acerca da destinação um terço da carga horária dos professores.

Em consonância com o que foi preceituado na Constituição Federal e reforçado pela LDBEN, em 2001 é sancionada a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano apresenta, dentre seus objetivos: a elevação do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência e; a democratização da gestão do ensino público, favorecendo efetiva participação dos profissionais da educação na

elaboração do projeto pedagógico das escolas (BRASIL, 2001). Com a elaboração de metas a serem cumpridas no decurso de dez anos, essa lei procura transformar em realidade os objetivos enunciados.

A melhoria da qualidade escolar que é colocada como objetivo do PNE é pensada com base na valorização dos profissionais por meio de uma política global voltada para o magistério, tendo a formação continuada como elemento constitutivo. Nessa perspectiva, o Plano indica, inicialmente, a meta 22 que toca diretamente na imediata qualificação docente por intermédio da formação continuada:

22 - Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas (BRASIL, 2001, p. 17).

Fica, mais uma vez, muito clara a importância que se concede aos sistemas estaduais e municipais na promoção dos programas de formação continuada de professores, mantendo o diálogo entre os princípios estabelecidos na LDBEN e os objetivos do PNE.

Em 2014 é aprovada a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que trata do PNE para o decênio 2011-2020. A lei entra em vigor depois de transcorridos os três anos da elaboração das metas. Matem-se, em geral, os objetivos do Plano anterior e, de forma reiterada, no tocante à formação continuada.

Nesse sentido, o PNE entende que a realização dos seus objetivos deve ser efetivada por meio do regime de colaboração entre os entes federativos, delegando aos sistemas locais relevante papel na condução da qualificação dos profissionais do magistério.

A responsabilização dos sistemas estaduais e municipais é ainda enaltecida pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que revisou e atualizou a Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) nº 02/2015, esclarecendo que:

Nesse sentido, esse Parecer entende que, no que concerne à Formação Continuada de professores, compete aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal definir planos destinados à formação continuada específica para seus docentes, com exceção dos programas de pós-graduação, especialmente mestrados e doutorados, que cabem as Instituições de Ensino Superior oferecer

conforme autonomia universitária e legislação vigente (BRASIL, 2019, p. 32).

O parecer do CNE deixa claro o regime de colaboração entres os entes federativos, naquilo que se refere à educação. Portanto, conserva a ideia de a União legislar sobre normas de regramento geral, mantendo os demais entes respaldados em suas respectivas autonomias, legislando sobre aspectos mais específicos, como o é a formação continuada em serviço de professores.

A ideia de pacto federativo realça a descentralização das políticas públicas, nas quais se incluem aquelas voltadas para educação, delegando aos estados e municípios um papel estratégico na concretização de ações concernentes à formação continuada dos profissionais da educação.

Nesse íterim, sobressai, também, a importância das Secretarias de Educação na promoção de estratégias por meio das quais as políticas de formação se efetivem nos espaços escolares.

Em dezembro de 2019, o CNE publica a Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2020a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O conteúdo da Resolução deverá ser aplicado a todos os cursos de formação de professores.

Muito embora trate com maior ênfase da formação nos cursos de graduação, este documento aponta importantes contribuições para o desenvolvimento da formação continuada. Assim, ao expor os princípios que regem a política de formação docente, é colocado que esta deverá estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e destaca, ainda:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2020a, p. 46).

Dois pontos de grande relevância são enaltecidos nos princípios citados: em primeiro lugar, a ideia de indissociabilidade entre a formação inicial e continuada,

característica do desenvolvimento profissional que aqui se defende e que será mais bem tratado nos referenciais teóricos que subsidiam a presente pesquisa.

Em segundo lugar, apresenta-se a ideia de que a formação continuada precisa acontecer na escola, como parte integrante e necessária à profissionalização docente.

Em julho de 2020, o CNE emite o Parecer nº 14, em que realiza uma análise da Resolução nº 02 de 2019, opinando sobre sua importância:

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram (BRASIL, 2020b, p. 1).

Exercendo seu papel consultivo, o CNE, por meio deste parecer, propõe-se um Projeto de Resolução que tem como finalidade explicitar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Nisso institui-se uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

O documento aponta as competências esperadas no desenvolvimento profissional docente, destaca, nele, três dimensões fundamentais: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

O artigo 7º do Projeto de Resolução indica quais os pressupostos que podem favorecer a implementação de ações formativas com resultados efetivos:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020b, p. 27).

A valorização do conhecimento pedagógico dos conteúdos como foco das ações formativas corrobora com a importância do tratamento didático que deve ser considerado. Desse modo, entende-se que o conteúdo disciplinar (conhecimento científico) precisa ser complementado pelo conteúdo didático (conhecimento pedagógico), para que o ensino se transforme em aprendizagens.

As metodologias ativas³ implicam o reconhecimento do formador como facilitador que se utiliza de estratégias em que a construção do conhecimento se dê com base nas práticas docentes, no cotidiano dos professores. Nesse mesmo sentido é que se fala do processo colaborativo, em que a participação do professor se configura como sujeito de sua formação, como construtor de saberes com seus pares, como profissional que tem legitimidade para propor, refletir e agir no seu processo formativo.

Ao tratar da duração prolongada da formação, busca-se valorizar processos formativos que contemplem momentos em que a prática docente é analisada, discutida e refletida pelos professores, rediscutida com a devida atenção. Nesse ponto, o Projeto de Resolução é enfático ao afirmar que: “a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor” (BRASIL, 2020b, p. 27).

A ideia de coerência sistêmica alerta para a necessidade de sincronia entre a formação continuada com as políticas dos sistemas de ensino, bem como com as demandas dos professores, do currículo, dos projetos pedagógicos, dos sistemas de avaliação e das políticas de progressão salarial e planos de carreira. Atrelam-se, ainda, às políticas em âmbito federal, que tencionam para o fortalecimento e valorização dos espaços formativos.

A compreensão da formação continuada como componente essencial para a valorização do professor precisa ser reforçada pelo compartilhamento de responsabilidades que recaem sobre os sistemas de ensino de cada ente federativo: da União, dos estados, dos municípios e Distrito Federal.

Tomando por referência o conjunto de marcos legais apresentado e considerando, ainda, o princípio da simetria que adverte para a obediência necessária entre a Constituição Federal e todos os dispositivos legais que dela derivam, o Município, na condição de ente federativo autônomo, dentro de sua competência

³ As metodologias ativas compreendem um conjunto de atividades que procuram superar as metodologias tradicionais, valorizando a participação do aluno como protagonista na construção do conhecimento. Como exemplos, podemos citar, dentre outros, a metodologia de projetos, a sala de aula invertida e a gamificação. Vale ressaltar, que as metodologias ativas não serão objeto do presente estudo (BACICH; MORAN, 2018).

legislativa, cria seu corpo normativo próprio que vincula todo o sistema local de ensino. São esses normativos que analisamos na subseção a seguir.

2.1.1 Normativos municipais de São Luís sobre a formação continuada de professores

Como visto anteriormente, é inequívoca a importância dos estados e municípios e, por consequência, das Secretarias Estaduais e Municipais na elaboração e implementação de políticas educacionais voltadas para a valorização e qualificação docente, bem como, para a formação continuada.

Na esfera de atuação do município de São Luís, existem dois normativos legais que tratam da formação continuada, além de normativos administrativos no âmbito da Secretaria de Educação.

Assim, a legislação local vem ratificando a importância do coordenador pedagógico e seu papel na condução da formação continuada de professores. Isso é constatado por meio da Lei Municipal 4.749, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Essa lei foi sancionada em 2007 e, em seu artigo 4º, inciso X, explicita ser um dos princípios que regem a educação municipal “a formação continuada integrada à jornada de trabalho e desenvolvida na escola ou em grupos de formação oferecida pela Semed” (SÃO LUÍS, 2007, p. 2).

Nesse entendimento, a Semed não apenas reconhece sua incumbência no processo formativo dos profissionais da educação, como garante seu papel de mantenedora desse processo. Tal afirmação parte do que é figurado no artigo 5º do Estatuto, em seu inciso VIII: “aprimoramento técnico-profissional que contribua para formação de um padrão de qualidade sócio-educacional” (SÃO LUIS, 2007, p. 2).

Deixando muito clara a valorização profissional almejada, o Estatuto faculta, ainda, aos profissionais do magistério, o afastamento para realização de cursos de formação, especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado.

Revestindo de consistência o que é exposto no Estatuto do Magistério, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, Lei nº 4.931/2008, apresenta como objetivo e garantia a formação continuada dos profissionais do magistério, colocando-a como requisito para a progressão funcional na carreira (SÃO LUÍS, 2008a). O texto reforça,

ainda, o papel que deve ser desempenhado pela Semed para a promoção dos processos formativos, deixando explícito o que cabe ao órgão em seu artigo 22:

Art. 22. O processo de qualificação ocorrerá por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mediante convênio ou por iniciativa do próprio Professor, cabendo ao Município atender prioritariamente:

- Programa de Integração à Administração Pública: será aplicado a todos os Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público Municipal de São Luís para informar sobre a estrutura e organização da Secretaria Municipal de Educação, direitos, deveres e Plano Municipal e Nacional de Educação;
- Programas de Complementação de Formação: aplicados aos professores integrantes do Quadro Extinto a Vagar para obtenção da habilitação mínima necessária às atividades do cargo;
- Programa de Capacitação: aplicado aos Professores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração de legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função;
- Programa de Desenvolvimento: destinados à incorporação de conhecimentos e habilidades técnicas inerentes ao cargo, por meio de cursos regulares oferecidos pela Instituição;
- Programa de Aperfeiçoamento: aplicado aos Profissionais do Magistério com a finalidade de incorporação de conhecimentos complementares, de natureza especializada, relacionados ao exercício ou desempenho do cargo ou função, podendo constar de cursos regulares, seminários, palestras, simpósios, congressos e eventos similares;
- Programas de Desenvolvimento Gerencial: destinados aos ocupantes de cargos de direção, gerência, assessoria e chefia, para habilitar os servidores ao desempenho eficiente das atribuições inerentes ao cargo ou função (SÃO LUIS, 2008, p. 6).

Com efeito, o Plano de Cargos e Carreiras pormenoriza os processos formativos a serem desenvolvidos pela Semed, conforme atesta a citação acima.

A formação continuada de coordenadores pedagógicos é realizada, com maior ênfase, na perspectiva de programa de desenvolvimento, entendendo-se que o objetivo tem sido proporcionar aos participantes a aquisição de competências que lhes permitam efetivar suas atividades laborais de acordo com o que a Rede Municipal preceitua, por meio de encontros que mantêm uma regularidade e constância com um calendário anual garantido.

Com entrada em vigor no ano de 2015, a Lei nº 6.001 institui o Plano Municipal de Educação (PME), ratificando o compromisso municipal com a valorização dos profissionais do magistério, estabelecendo a meta 15 que se refere, especificamente, à formação continuada:

META 15 - Garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou a distância, considerando as especificidades, diversidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental (SÃO LUÍS, 2015, p. 77).

Apesar dos desafios, a implementação da Meta 15 e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma cultura formativa na Rede Pública local, tem sido empreendida em várias frentes de trabalho. O regime de colaboração com a União e Universidades locais oportunizou aos profissionais do magistério a formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). A parceria com a Vale S.A e a Avante Educação e Mobilização Social⁴ desencadeou ações formativa para professores, coordenadores pedagógicos e gestores. As formações tiveram como foco práticas de alfabetização, bem como a socialização de experiências com leitura e escrita.

Por meio da consultoria da Fundação Lemann⁵, são oferecidas formações aos professores, como é o caso da Didática Específica em Matemática realizada pelo Mathema⁶, bem como com os coordenadores pedagógicos com a formação Gestão de Sala de Aula e Formação de Formadores que foram ministradas pela Elos Consultoria. Tem sido, ainda, oferecida a formação Liderança Pedagógica, também ministra pela Elos e destinada aos técnicos da Semed.

⁴ A Avante – Educação e Mobilização Social é uma Organização Não Governamental criada em 1996 que atua na garantia de direitos de crianças, jovens, mulheres, famílias e profissionais da educação, agentes comunitários e agentes públicos, participantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) por meio de processos formativos que considerem os sujeitos como capazes de aprender, de construir significados e fazer sentido das suas histórias.

⁵ Fundada em 2002, Fundação Lemann trabalha em parceria com as Secretarias de Educação como o objetivo de colaborar com pessoas e instituições em iniciativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos através da formação dos profissionais da educação.

⁶ O Instituto Mathema foi criado em 1996 e tem como propósito pesquisar e experienciar novos métodos de ensino-aprendizagem, assessorando instituições voltadas para a educação, formando professores, provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino na área da matemática.

Essas ações foram estabelecidas por meio da parceria com as instituições citadas, discutidas com a equipe central da Semed, como forma de garantir que o trabalho já desenvolvido nas áreas de formação continuada, alfabetização, currículo e avaliação fossem considerados.

Nessa perspectiva, tais parcerias se somam às iniciativas que a Semed já desenvolve, no âmbito das formações, e que procuram tornar efetiva a Meta 15 do PME. Nesse sentido, verifica-se a intenção da Rede Pública Municipal de Ensino em construir uma cultura de formação continuada que abranja todos os profissionais da educação.

Sinteticamente, a Figura 1 ilustra o percurso trilhado na presente seção e apresenta todo o fundamento legal que dá sustentação às ações formativas de professores desenvolvidas pelo Município de São Luís.

Figura 1 - Marcos legais que orientam a formação continuada na Semed



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Tomando como princípios norteadores o conjunto de referenciais legais apresentados na Figura 1, a Semed dá início à elaboração de documentos orientadores da formação continuada, que servirão de subsídio para a implementação de suas ações formativas. Esses documentos são apresentados na seção a seguir.

2.2 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS - MA

A Prefeitura de São Luís, por meio do edital nº 01/2001, deu publicidade ao Concurso Público destinado ao provimento de cargos no Grupo do Magistério da Rede Municipal de Ensino. Figurava no referido edital, o cargo de Especialista em Educação, para o qual eram colocados como pré-requisitos possuir licenciatura plena em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação. O edital ainda descrevia como competências para o citado cargo, ser “responsável pelas atividades de planejamento, administração, supervisão, orientação e inspeção escolar” (SÃO LUÍS, 2001).

Em julho de 2002, ingressavam na Rede Municipal, os aprovados no Concurso Público e, dentre estes, duzentos e vinte oito Especialistas em Educação. No mesmo ano a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Semed, no mês de outubro apresenta o Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela Semed em que ficou constatado as fragilidades educacionais, sobretudo nos aspectos referentes às aprendizagens dos alunos em leitura e escrita.

Em outubro de 2002, a Semed apresentou o Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE), criado a partir do diagnóstico realizado, em que ficaram constatadas as fragilidades educacionais, sobretudo nos aspectos referentes às aprendizagens dos alunos em leitura e escrita. O diagnóstico foi conduzido pela Abaporu Consultoria e Planejamento em Educação⁶, empresa contratada pela Secretaria de Educação com a finalidade de estruturar o PSLTQLE. Nas escolas, a consultoria pediu que os alunos produzissem textos e estes serviram de base para as constatações anteriormente citadas.

Realizada a análise do diagnóstico pela Abaporu⁷, como forma de atender às finalidades propostas, a consultoria, em conjunto com a Semed, criou eixos de atuação, dentre eles o de Formação. Em seguida, com a condução da Abaporu, foi

⁶ Em 2002 a Secretaria Municipal de Educação de São Luís celebrou contrato com a Abaporu Consultoria e Planejamento em Educação, empresa sediada em São Paulo e constituída por professores com experiência na formação continuada de profissionais da educação, para a elaboração do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, contrato esse que durou até 2006.

iniciado o processo formação continuada para coordenadores pedagógicos de Rede Pública Municipal. No livro intitulado *Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas para educação*, publicado pela Semed, é explicitado que o propósito principal do trabalho foi, e ainda é, “o redimensionamento da função desses profissionais, tendo em conta a necessidade de se constituírem como formadores dos professores nos espaços existentes na escola para esta finalidade” (SÃO LUÍS, 2004, p. 79).

Os encontros formativos aconteciam em dois dias a cada mês e neles eram apresentados conteúdos que subsidiariam o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas formações que estes deveriam realizar com os professores. Nesse sentido, a consultoria, ao caracterizar o trabalho de formação, estabelece dentre outros objetivos:

Promover a reflexão sobre a função do especialista que atua na escola - hoje chamados de coordenador pedagógico - e ressignificar seu trabalho, tendo como foco a condição de formador dos professores.
Subsidiar os coordenadores pedagógicos na elaboração de pautas de formação dos grupos de professores que se reúnem quinzenalmente dentro do horário de trabalho (SÃO LUÍS, 2004, p. 98).

O processo formativo iniciado partia, assim, da ideia de que era preciso instrumentalizar os coordenadores pedagógicos para que, nas escolas, a formação de professores pudesse ser concretizada e, assim, fosse estabelecida na Rede Municipal uma sólida cultura de formação continuada em serviço.

Como participante desse processo, lembro que houve resistências dos coordenadores pedagógicos que indagavam sobre questões como:

- a) o porquê de uma consultoria externa realizar as formações;
- b) a possível limitação da formação já que a realidade local corria o risco de ser desconsiderada;
- c) a concepção de formação que estava sendo colocada em prática, que trazia um formato bem diferente do que se via nos cursos de capacitação oferecidos na época e;
- d) se questionava, por fim, se não havia profissionais de São Luís com competência para conduzir a formação dos seus pares.

O que se buscava com a formação oferecida era desenvolver competências nos profissionais da Rede de São Luís com o intuito de transformá-los em formadores em seus locais de trabalho, papel que ainda não era claramente assumido por eles.

Com efeito, essa ideia reforçava a resistência dos coordenadores, por meio da afirmativa de não terem embasamento suficiente para promover os encontros formativos na perspectiva que a Abaporu trazia. Entretanto, a despeito de todas essas adversidades, as formações passaram a ser realizadas nas escolas.

O monitoramento realizado pelas Superintendências de Ensino da Semed que acompanhavam, por um lado, a participação dos coordenadores pedagógicos nas formações a eles destinadas e, por outro, a periodicidade e frequência dos encontros formativos por eles desenvolvidos nas escolas, fez com que os objetivos de promoção da função de formador e de reunir quinzenalmente com os professores alcançassem um nível satisfatório de concretização.

Tal afirmação parte da constatação de que, em virtude de a obrigatoriedade dos coordenadores pedagógicos realizarem a formação nas escolas, bem como do envio mensal de relatórios dessas ações formativas às Superintendências de Ensino, essas formações passaram a acontecer.

Por outro lado, a Semed não desenvolveu mecanismos de registro dessas práticas, exercendo um papel bem mais fiscalizador de sua periodicidade como forma de garantir posterior certificação aos participantes. O foco centrava-se, assim, na aferição quantitativa da realização dos encontros formativos nas escolas, perdendo-se a referência dos aspectos qualitativos subjacentes a esses momentos.

A assessoria da Abaporu estendeu-se até o ano de 2006, quando a formação continuada passa a ser assumida por profissionais da própria Semed. Essa medida, embora tenha forte influência do fim do prazo contratual, guarda, também, uma ligação direta com a ideia de que, sendo a formação conduzida por formadores da própria Rede, punha-se por água abaixo o argumento de ela não refletir as verdadeiras demandas locais.

O caráter identitário que ressoasse junto aos coordenadores e que desse maior legitimidade ao processo formativo foi, assim, um forte motivo para que uma equipe local de formadores fosse preparada para dar continuidade ao trabalho iniciado em 2002. Assim, por meio do Decreto nº 28.978/2006, foi criado o Grupo de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos (SÃO LUÍS, 2008b). Os objetivos e o

papel desempenhado por esse Grupo serão detalhados na seção 2.2.2.1 do presente capítulo.

A relevância dada pela Semed às ações formativas não se resumia às iniciativas e deliberações internas. Na esfera jurídica, os já citados Estatuto de Magistério Público Municipal e Plano de Cargos Carreiras reafirmam essa importância concedida à formação continuada dos profissionais do magistério municipal.

O Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, iniciado em 2002, seguindo a regra do que historicamente acontece com várias iniciativas no âmbito educacional, sofreu com a descontinuidade das políticas públicas decorrente da alternância de governos, de tal forma que a formação continuada dos profissionais de educação deixou de ser prioridade e a atenção que até então lhe era direcionada foi, aos poucos, esvaindo-se.

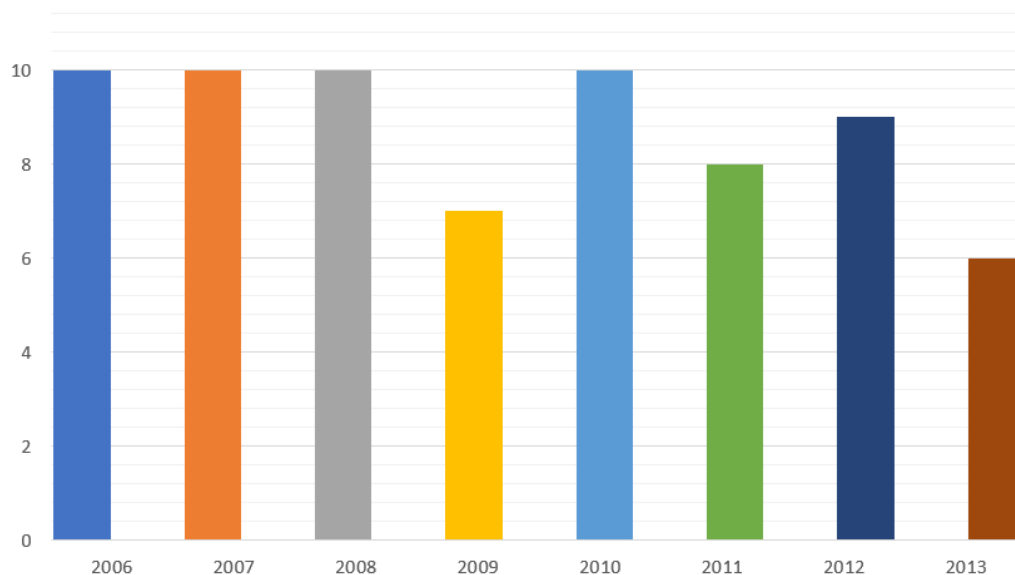
Com a sucessão municipal, houve um recrudescimento nos processos formativos desenvolvidos nas escolas. Com a ausência de claras orientações e do monitoramento do trabalho, aliados à precária certificação nas formações realizadas e o descaso com a valorização profissional, todo o trabalho construído a partir de 2002 foi fragilizado.

Um aspecto que muito contribuiu para o abandono das formações continuadas nas escolas foi a inexigência da capacitação profissional para a progressão de nível dentro da carreira, passando-se a considerar apenas o requisito temporal. Somou-se a esse aspecto a mudança da gestão municipal e a descontinuidade do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, dado seu caráter de política de governo. Os eixos estruturantes do Programa foram abandonados e a Semed desfez a organização que até então destacava a formação continuada dos profissionais da educação.

Entretanto, apesar da falta de atenção com os processos formativos advindos da gestão municipal iniciada em 2009, havia se instalado na Rede Pública Municipal, sobretudo nos coordenadores pedagógicos, a importância da formação continuada como parte integrante, tanto da valorização profissional quanto na busca pela melhoria do ensino e das aprendizagens.

O fato de a formação de coordenadores ser mantida, mesmo com todas as adversidades, atesta a importância que os participantes atribuíam ao processo formativo. Até 2008, a formação encontrava-se atrelada ao PSLTQLE. A partir de 2009, com a sucessão municipal, o programa é extinto. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a periodicidade dos encontros de formação no período de 2006 a 2013:

Gráfico 1 - Encontros de formação continuada de coordenadores pedagógicos
(2006-2013)



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Considerando que os encontros formativos foram pensados inicialmente para seguir o calendário letivo, o número esperado anualmente era de 10 encontros. O Gráfico demonstra a oscilação na realização das formações e sua ocorrência com menor frequência a partir de 2009, momento em que acontece a primeira sucessão municipal depois da vigência do PSLTQLE, seguida de sua interrupção.

Em 2014, após nova mudança na gestão municipal, como forma de reavivar as ações formativas na Semed, foi elaborado um documento denominado “Caderno do Coordenador: orientações para a organização do trabalho escolar” (SÃO LUÍS, 2014). Tal documento, com a finalidade de subsidiar o trabalho do coordenador pedagógico frente aos desafios que encontra no cotidiano escolar, estruturava-se em três eixos principais: o planejamento, o acompanhamento das atividades docentes e a formação continuada. No que tange a esta última, o documento esclarece que

...a **Formação Continuada**, na acepção que vem se delineando ao longo dos anos na Rede Municipal de São Luís, traz, em seu bojo, a concepção e os conteúdos formativos voltados para a concretização da perspectiva acima, buscando ainda efetivar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- 9394/96, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos e o Estatuto dos Profissionais do Magistério (Lei 4749/0| Lei nº 4749 de 03 de janeiro de 2007) que a impõe, de um lado, como dever do ente público (Semed) e, do outro, como direito de seus servidores (profissionais do magistério) (SÃO LUIS, 2014, p. 15, grifo nosso).

O Caderno do Coordenador Pedagógico recupera, assim, todo o processo de construção conceitual e prática que a Semed engendrou, valorizando, também, os marcos legais que lhe deram sustentação.

Diante da fragilização das ações formativas já referidas, o Caderno procurou estabelecer um formato que deveria orientar as escolas para que as formações tivessem um núcleo comum de elementos constitutivos. Assim, conferindo um caráter identitário, valorizando a ideia de Rede. Estipulou-se, desse modo, que as escolas deveriam conceber a formação de professores em observância aos seguintes elementos:

- O mínimo de 04 horas mensais;
- A elaboração do Plano de Formação da escola e das pautas por encontro;
- Formações com conteúdos contextualizados, favoráveis a um trabalho pedagógico de qualidade e aprendizagem significativa para os (as) estudantes;
- A organização do trabalho, contemplando o uso das modalidades organizativas dos conteúdos: atividades permanentes e sequenciadas, projetos;
- A realização de atividades de ampliação cultural (leitura em voz alta, roda de literatura, socialização de filmes etc.) e registro dos encontros, no sentido de garantir a historicidade do processo;
- A tematização das práticas docentes;
- O incentivo ao desenvolvimento de práticas de levantamento das dificuldades de sala de aula e pesquisa de soluções (SÃO LUIS, 2014, p. 17).

Aqui é oportuno retornar a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que versa sobre o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, especificamente o seu artigo 2º, parágrafo quarto, ao dizer que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 1).

Reforçando o entendimento já exposto de que o município possui competência para regulamentar como seria trabalhado, o um terço das atividades extraclasse e, não havendo tal regulamentação em São Luís, abriu-se um leque interpretativo que tem contribuído para o afastamento dos professores do espaço escolar. Em geral, prospera nas escolas a ideia de que as atividades extraclasse são em verdade extraescolar.

Por consequência, vê-se que a já citada indefinição sobre a destinação do um terço da carga horária para atividades extraclasse tem se configurado como uma primeira dificuldade para a promoção das ações formativas nas escolas.

Os elementos expostos na citação serão examinados com maior minúcia na seção 2.2.2. Por ora, é importante considerar que eles passam a servir de parâmetro para que se reconheça uma prática formativa dentro dos critérios que a Rede Municipal estipula.

Em 2017, foi lançado pela Secretaria de Educação o Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender que, entre outras ações, objetiva implantar o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís (Simae), fortalecer os programas da formação continuada e atualizar a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino, tomando por referência a BNCC.

No documento que descreve o programa, a formação continuada aparece com um dos eixos estruturantes, e é definida sua concepção:

A concepção teórica norteadora das ações formativas da Semed/São Luís enfatiza a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensionando o saber fazer, o saber ser, o saber viver, e o saber conviver em uma perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do processo de formação, destacando a autorreflexão no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional (SÃO LUIS, 2017, p. 24).

Ainda que não tão explícita, a concepção que a Rede municipal busca valorizar e destacar como norteadora dos processos formativos a serem empreendidos traz características que a aproximam da ideia de desenvolvimento profissional que é defendida no presente trabalho.

2.2.1 O papel do coordenador pedagógico na formação continuada na Rede Municipal de São Luís-MA

Para entender com maior clareza o papel a ser cumprido pelo coordenador pedagógico em face dos processos de formação continuada desenvolvidos na Semed, será preciso retornar aos dois objetivos, já citados, que foram delimitados a partir de 2002, na gênese da proposta de formação, e que a delinham até os dias atuais.

Em assim sendo, devemos lembrar que eram objetivos de a formação promover a reflexão sobre a função do coordenador pedagógico, ressignificando seu trabalho, com foco na condição de formador dos professores e, também, subsidiar a elaboração de pautas de formação dos grupos de professores dentro do horário de trabalho.

Examinando o primeiro objetivo, é muito clara a perspectiva do trabalho a ser desempenhado pelos coordenadores pedagógicos: formadores de professores. Na época, como já frisado, isso gerou um grande incômodo e resistência, haja vista que os coordenadores, via de regra, desempenhavam atividades de cunho administrativo, como organização de horários de aulas, conferência de carga horária dos professores, reuniões como finalidade de organizar datas comemorativas na escola. O fato de lhe ser conferida uma outra competência e lhe exigir uma nova postura profissional não foi pacificamente recebido.

Não era difícil perceber que a rejeição ao formato que se propunha tinha raízes históricas e culturais. Na esteira do que sustenta Castro e Amorim (2015), acreditamos que o objetivo em análise ia de encontro às práticas escolares ainda muito arraigadas que predominavam no entendimento do grupo de coordenadores que participavam das formações.

De fato, o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB remete a duas orientações que mais coexistiram do que se sucederam a partir dos anos 1970: a da reciclagem e a da capacitação. A primeira consistia, principalmente, em atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades. Tratava-se de uma espécie de atualização de conteúdos relacionados às disciplinas de ensino de cada um. A segunda, sem descuidar inteiramente dessa atualização, investia mais no treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 43).

Seria pouco provável que uma formação de cunho reflexivo com vistas ao desenvolvimento profissional fosse aceita sem maiores resistências por parte de um grupo de coordenadores pedagógicos fortemente marcado pelas reciclagens e capacitações tão em voga até aquele momento.

Acerca do segundo objetivo, ele complementava o primeiro e era condição necessária para que este fosse alcançado. Dessa feita, a insatisfação dos coordenadores ficava ainda mais evidente sobretudo porque o papel de formador lhe

impunha a elaboração de pautas formativas e a realização quinzenal de encontros de formação com os professores, duas ações que não faziam parte de sua rotina de trabalho.

Vivenciando com muita proximidade e intensidade aquele ambiente, o que ficava claro é que havia uma forte repulsa dos coordenadores pedagógicos pelo fato de ser a consultoria de outro estado, alheia a realidade local, desconhecedora das especificidades na Rede Pública Municipal de Ensino. Esse fato dificultou bastante a aceitação da proposta que se procurava implementar.

O problema se agrava na medida em que os normativos municipais, em consonância com a proposta adotada pela assessoria, também valorizavam o aspecto formativo na prática dos coordenadores. É o que se percebe pelo texto do Estatuto de Magistério, ao se referir às suas atribuições:

Art. 12. São atribuições do pedagogo no desempenho de suas funções, sem prejuízo de outras previstas em Lei:

[...]

V - planejar, coordenar, ministrar, documentar e avaliar as ações de formação de acordo com as políticas e programas da Semed (SÃO LUÍS, 2007, p. 4).

Seguindo a mesma perspectiva, o Caderno do Coordenador (SÃO LUÍS, 2014) lança luz sobre a ideia de Rede que deve perpassar pelas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar do coordenador pedagógico, afirmando que, ao ter seu direito à formação, lhe é esperado que garanta o direito dos professores de também ter seu espaço formativo garantido.

A ideia de Rede pressupõe ações que se articulam com o propósito de conectar os vários elementos envolvidos em suas ramificações. Desta feita, a Formação Continuada oferecida por esta Secretaria para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) não tem um fim em si mesma, devendo estender-se e repercutir na rotina escolar, através dos encontros formativos mensais a serem realizados junto aos (às) professores (as), reforçando a concepção e o papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) supracitados (SÃO LUÍS, 2014, p. 16).

Por seu turno, ratificando o papel de formador que recai sobre o coordenador pedagógico e sua importância para a condução da formação continuada de professores, o recém-aprovado Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino é muito claro ao tratar da coordenação pedagógica, enfatizando que:

Art. 36. O Serviço de Coordenação Pedagógica é um processo contínuo, sistemático, dinâmico e integrador do currículo escolar, com as funções básicas de planejamento, acompanhamento, coordenação e avaliação das ações educativas, **visando à formação continuada de professores** e ao desenvolvimento integral do estudante (SÃO LUIS, 2019, p. 17, grifo nosso).

De forma mais específica, o Regimento Escolar, ao apresentar as atribuições do coordenador pedagógico, destaca que é de sua alçada “planejar, estimular, articular e executar a formação continuada da equipe escolar em parceria com o gestor” (SÃO LUIS, 2019, p. 17).

Resta claro que a Semed assume como legítimos os objetivos propostos nas iniciativas de 2002, que deram início ao processo formativo dos profissionais da Rede de forma mais orgânica. Tal legitimação é reforçada por meio dos normativos legais e administrativos, confluindo todos esses instrumentos para a responsabilidade do coordenador pedagógico em articular, planejar e executar a formação continuada nas escolas.

Como já sinalizado, existem ainda muitos obstáculos a serem vencidos para que a letra esculpida nos documentos ganhe vida por meio da prática cotidiana dos coordenadores pedagógicos. A seguir, faz-se uma explanação do que se tem percebido acerca desses obstáculos.

2.2.2 Percepções sobre as dificuldades de implementação da formação continuada de professores pelos coordenadores pedagógicos nas escolas

Expostos os normativos que orientam o trabalho a ser desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, bem como o percurso da formação que eles receberam para o desenvolvimento de suas ações no espaço escolar, nesta seção serão apresentadas as dificuldades que têm sido observadas na prática dos coordenadores e que se configuram como elemento central deste estudo de caso.

Na seção 2.2.2.1 são apontados alguns elementos que constituíam os pressupostos que caracterizariam uma ação formativa de acordo com o que Rede Pública Municipal defendia. Procuramos analisar esses elementos relacionando-os com as avaliações que são realizadas na formação continuada de coordenadores

pedagógicos ao final do ano letivo. Para isso, apresentamos, inicialmente, como são organizados os encontros de formação continuada com os coordenadores pedagógicos.

2.2.2.1 Organização da formação continuada de coordenadores pedagógicos

Para expor como se dá a formação dos coordenadores pedagógicos, é preciso deixar claro que a análise foca na formação continuada daqueles que trabalham com os anos finais. Isso porque a formação é oferecida a todos os coordenadores da Rede, da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, bem como aqueles que estão lotados em cargos técnicos na Secretaria de Educação.

A organização da formação é feita obedecendo a seguinte divisão: turmas da educação infantil, turmas do ensino fundamental, subdivididas em coordenadores que atuam nos anos iniciais e anos finais, turma da educação de jovens e adultos. Os coordenadores que ocupam cargos técnicos são inseridos nessas turmas de acordo com a natureza do trabalho que desenvolvem e sua proximidade com um dos segmentos.

Os encontros acontecem em dois dias durante todo ano letivo, contabilizando dez encontros. São contabilizadas quatro horas por dia perfazendo uma carga horária anual de oitenta horas. Os coordenadores pedagógicos têm direito à certificação a partir da carga horária mínima de 75% de participação. É importante ressaltar que essa certificação é imprescindível para a progressão de nível na carreira.

O ensino fundamental abrange o maior quantitativo de coordenadores pedagógicos. Atualmente, abarcando os profissionais que desempenham suas atividades nas escolas e aqueles que ocupam cargos técnicos na Secretaria, encontram-se inscritos na formação continuada oferecida para coordenadores pedagógicos, 128 participantes na educação infantil, 197 no ensino fundamental e 45 na educação de jovens e adultos. Em razão desse elevado número no ensino fundamental, surgiu a necessidade de dividi-lo em dois grandes grupos, anos iniciais e anos finais, agrupados em cinco turmas nos turnos matutino e vespertino. O Quadro baixo ilustra o quantitativo geral e sua respectiva divisão:

Quadro 1 - Quantitativo de coordenadores pedagógicos inscritos na formação continuada do Ensino Fundamental - 2021

Turma	Turno	Segmento	Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos		Total
			Lotados em escolas	Lotados na secretaria	
01	Matutino	Ensino Fundamental Anos Iniciais	37	05	201
02	Matutino	Ensino Fundamental Anos Iniciais	38	11	
03	Vespertino	Ensino Fundamental Anos Iniciais	29	03	
04	Matutino	Ensino Fundamental Anos Finais	15	03	121
05	Vespertino	Ensino Fundamental Anos Finais	49	12	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nos encontros de formação realizados, são trabalhados, prioritariamente, conteúdos didáticos voltados para o trabalho dos coordenadores pedagógicos. Trabalha-se, também, com a tematização das práticas desenvolvidas nas escolas pelos professores, ou seja, os coordenadores trazem para formação experiências desafiadoras vivenciadas nas escolas para que sejam analisadas, refletidas e discutidas pelo grupo e, em seguida, sejam apontados encaminhamentos que podem ajudar nas intervenções que devem ser feitas no cotidiano escolar.

A intenção é, pois, fazer com que os participantes compreendam a importância de se fazer do cotidiano vivenciado em sala de aula pelos professores a principal fonte de referência para a formação que deve ser realizada nas escolas. A formação, assim, tem como foco o desenvolvimento de competências inerentes à prática cotidiana dos coordenadores pedagógicos e aos sabores da prática docente que confluem para esse desenvolvimento.

Em ocasiões específicas, outros grupos da própria Semed dividem o espaço formativo para tratar de conteúdos específicos, como Educação Especial, Avaliação, Política de Alfabetização e Currículo.

Via de regra, os encontros são conduzidos pela equipe de formadores que compõem o Grupo de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos. Como já mencionado, o Grupo foi originalmente criado por meio de Portaria expedida pelo Secretário de Educação em 2004, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho que era realizado pela equipe de formadores da Consultoria Abaporu.

A escolha dos formadores locais foi realizada por critérios estabelecidos pela Consultoria, dentre os quais destacamos: a participação efetiva nos encontros de formação de coordenadores pedagógicos, a efetivação da formação dos professores em suas respectivas escolas, o desenvolvimento de projetos que eram propostos nos encontros e a identificação com o formato de formação que vinha sendo executado.

O Grupo de Formadores passou por várias mutações em seu corpo constitutivo e atualmente é composto por duas formadoras da educação infantil, três formadores no ensino fundamental (dois nos anos iniciais e uma nos anos finais) e uma formadora da educação de jovens e adultos.

O trabalho do Grupo passa pelo levantamento de demandas formativas, elaboração do Plano de Formação de Coordenadores Pedagógicos, elaboração de pautas formativas, construção de materiais utilizados nas formações e acompanhamento das práticas formativas realizadas nas escolas. Cabe frisar que, no ano de 2014 o Grupo foi incumbido de organizar as diretrizes para formação continuada de professores e, nesse trabalho, os objetivos propostos em 2004 pela Abaporu foram, em essência, preservados.

No que tange à participação dos coordenadores nas formações, estas são feitas no início do ano letivo por meio de inscrição, que se dá pelo uso de formulário eletrônico preenchido pelo interessado, com a finalidade de organização das turmas, tal qual apresentado anteriormente, no Quadro 1.

No que se refere ao caráter de obrigatoriedade, há o entendimento na Rede de que é dever da Semed oferecer a formação tal qual já citado quando se tratou dos normativos municipais. Ademais, em virtude da necessidade de qualificação, comprovada por meio da certificação, para a progressão de nível na carreira, compreende-se que a participação dos coordenadores pedagógicos se torna obrigatória.

2.2.2.2 Do acompanhamento das práticas formativas nas escolas

A Semed, no âmbito da Superintendências de Ensino, possui equipes que têm a finalidade de acompanhar as escolas. Durante muito tempo, o acompanhamento se resumiu ao preenchimento de formulários e outras atividades de cunho burocrático.

Como forma de atender o maior número de escolas, a Secretaria, fazendo do critério territorial, dividiu as escolas do ensino fundamental em sete núcleos e, para

cada um destes, foi designada uma técnica responsável pelo acompanhamento. Considerando que São Luís atualmente possui 192 escolas, conclui-se que é de extrema complexidade o acompanhamento adequado destas, pelo quantitativo de técnicos alocados para este fim. A Figura 2 ilustra como a Semed organiza o acompanhamento às escolas, por meio da divisão dos núcleos, especificamente na área do ensino fundamental:

Figura 2 - Organização dos núcleos na área do ensino fundamental



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Importa, ainda, frisar que, em razão da quantidade e variedade de demandas que subjazem as escolas, o técnico de acompanhamento inevitavelmente irá focar em determinados aspectos, deixando outros secundarizados. Dessa feita, os processos formativos ficavam em segundo plano, na ordem de prioridade do acompanhamento, uma vez que, inicialmente, a equipe não tinha sido configurada para esse propósito, além dos problemas do cotidiano das escolas, que recebiam maior atenção.

Partindo dessa situação, com o objetivo de verificar, especificamente, os impactos da Formação Continuada oferecida aos coordenadores pedagógicos nas práticas escolares dos professores da Rede e estabelecer um diálogo produtivo com as escolas, o grupo de formadores de coordenadores pedagógicos passa a assumir esse aspecto referente ao acompanhamento às escolas.

Esse acompanhamento tem a sua especificidade no foco às práticas formativas realizadas pelo coordenador pedagógico, aferida por meio dos instrumentos e ações desenvolvidas por ele, dentre os quais: o Plano de Formação de Professores, a rotina do coordenador pedagógico, as pautas de formação, os registros de acompanhamento das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico, a realização de ações formativas (encontros, observação de aulas, orientação no

planejamento, devolutivas individuais e coletivas) e o desenvolvimento das atividades de ampliação cultural, práticas de leitura e registro com os professores.

O acompanhamento da prática dos coordenadores pedagógicos é realizado por meio de visitas semanais às escolas, nas quais são observadas as práticas formativas e os instrumentos de uso dos coordenadores pedagógicos. Cada formador acompanha duas escolas por semana, contribuindo com a reflexão sobre as práticas escolares desenvolvidas.

Ainda que haja aspectos merecedores de maior atenção, tais como, o pequeno número de formadores para acompanhar o grande quantitativo de escolas, as condições objetivas de deslocamento para os espaços escolares e o limitado poder de intervenção nas práticas escolares, entendemos que o acompanhamento é algo essencial para a efetivação das ações formativas.

Foi por meio do acompanhamento às escolas que se percebeu uma dificuldade bem maior de se implementar as diretrizes da formação continuada nos anos finais do ensino fundamental. Considerando tal realidade, fez-se a opção por tomar esse público como foco da pesquisa.

Feita a devida ressalva, podemos levantar alguns elementos de ordem prática que apontam para dificuldades perceptíveis na implementação da formação continuada de professores nas escolas.

2.2.2.3 Da carga horária mínima para formação continuada de professores

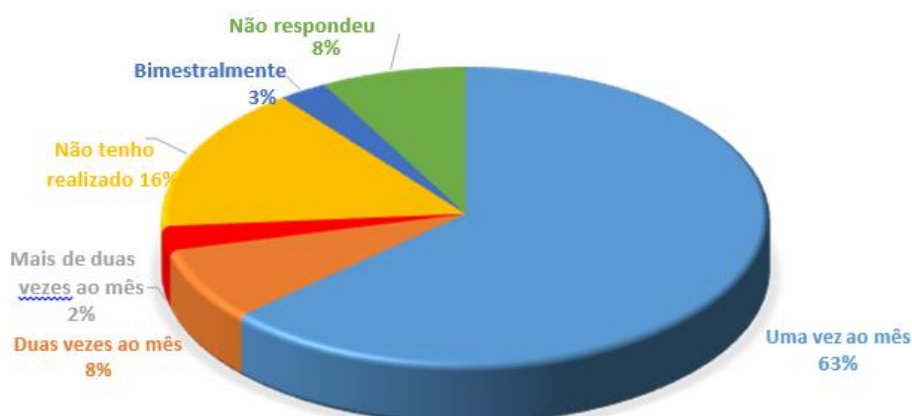
O primeiro elemento apresentado refere-se à carga horária estipulada para a ocorrência dos encontros formativos. Segundo o Caderno de Orientação da Coordenação Pedagógica, os encontros deveriam acontecer com o mínimo de quatro horas mensais (SÃO LUÍS, 2014). Vale dizer que, antes da elaboração do Caderno de Orientações, a Rede tinha como parâmetro oito horas mensais de formação para os professores nas escolas (SÃO LUÍS, 2014).

Ocorre que, com a entrada em vigor da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que regulamentou o piso salarial dos professores, houve a fixação do limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Por outro lado, sem a devida normatização das atividades que deveriam ser desenvolvidas no um terço restante, houve grande resistência dos professores em permanecer nos espaços escolares.

É em decorrência dessa dificuldade em garantir a permanência dos professores nas escolas que a Rede estipulou o mínimo de quatro horas mensais para formação continuada.

O fato é confirmado pela avaliação realizada junto aos coordenadores pedagógicos dos anos finais, com base no ano letivo de 2018, em que 44 coordenadores se inscreveram para participar e quarenta responderam à avaliação. O Gráfico 2, a seguir, se refere à periodicidade de encontros realizados nas escolas:

Gráfico 2 - Periodicidade de realização de formação continuada na escola



Fonte: Relatório geral da Formação Continuada de Coordenadores

Somando-se quem não realiza a formação continuada, com quem a realiza uma vez por mês ou bimestralmente, chegamos a 82%, ou seja, um número elevado de escolas que não têm conseguido garantir as ações formativas. A questão que deu origem ao Gráfico pedia para que fossem comentadas as principais dificuldades encontradas pelos coordenadores e a resistência dos professores em participar dos encontros nos horários de atividades extraclasse foi a que mais se destacou.

2.2.2.4 Do Plano de Formação Continuada de Professores

Um segundo elemento considerado essencial para a formação nas escolas é o Plano de Formação. Para tratá-lo com maior propriedade é preciso que se entenda como são organizados os encontros de formação de coordenadores durante o ano letivo.

A Semed organiza a formação continuada de coordenadores por meio de um documento chamado Plano de Formação de Coordenadores Pedagógicos, que é feito com base nas demandas da Secretaria, bem como considerando as necessidades

das escolas. Esse Plano traz os objetivos, os procedimentos metodológicos, conteúdos e calendário de encontros. Seguindo o formato iniciado em 2002, são previstos dois dias consecutivos de encontros formativos por mês.

Em termos de conteúdos, o primeiro e o último encontro já mantêm uma certa constância, de modo que no último é realizada a avaliação do processo formativo e apresentada uma proposta de jornada pedagógica das escolas para o ano seguinte, e no primeiro é feita uma avaliação dessa jornada e solicitada a primeira versão dos Planos de Formação de Professores.

Para isso, é recomendado aos coordenadores pedagógicos que, na jornada pedagógica realizada no início do ano letivo nas escolas, seja elaborada essa primeira versão do Plano de Formação de Professores, considerando as demandas do corpo docente e a política da Rede. Essa primeira versão é retomada na formação oferecida aos coordenadores para que as demandas escolares possam ser harmonizadas com as diretrizes da Rede Municipal.

Assim, no último encontro de formação com os coordenadores pedagógicos em 2019, foi acertado que a primeira versão dos Planos de Formação das respectivas escolas deveriam ser apresentados no primeiro encontro de 2020. De um total de 43 coordenadores dos anos finais, foram recebidos pelos seus formadores o quantitativo de 15 planos, o que corresponde a apenas 35% do total. Esse percentual, bastante aquém do esperado, já reflete uma dificuldade no desenvolvimento das ações formativas nas escolas, uma vez que tais ações, para que ocorram em consonância com o que foi estabelecido pela Semed, precisam de um documento que as ratifique, registrando de que maneira serão desenvolvidas, ou seja, o Plano de Formação de Professores.

Alguns coordenadores justificaram que, embora a escola não possua o Plano de Formação de Continuada, esta é realizada. Tal fato remete à ideia de que as práticas de planejamento e registro das ações formativas não têm merecido a devida atenção na rotina de alguns coordenadores.

É com base na análise feita sobre os Planos de Formação entregues que se assenta o terceiro elemento disposto no Caderno de Orientações: conteúdos formativos contextualizados que favoreçam o trabalho pedagógico.

Considerando a política da Semed, o que se espera é que os conteúdos elencados nos Planos reflitam tanto as diretrizes da Rede bem como as temáticas relacionadas com o trabalho docente desenvolvido no cotidiano das escolas. Ou seja,

os conteúdos devem, por um lado, chegar aos espaços formativos com ênfase nas políticas que orientam as ações da Rede e, por outro, manter estreita proximidade com a sala de aula concreta, com aspectos do trabalho docente que precisam de atenção sob o risco de comprometer as aprendizagens dos alunos.

Chama a atenção nos Planos de Formação a presença de alguns conteúdos que notadamente não serão desenvolvidos pelos coordenadores, passando a impressão de um retorno às práticas de reciclagens e capacitações em que especialistas em determinado assunto apresentavam temáticas dissociadas da realidade específica da escola.

Esse é um elemento que tem sido constantemente debatido nos encontros de formação de coordenadores pedagógicos como forma de reafirmar o papel desse profissional na condução da formação na escola, legitimado pelas vivências e experiências cotidianas que lhe confere o status de observador privilegiado do trabalho docente e, por consequência, um articulador desse trabalho com conteúdos que potencializem a melhoria do ensino e das aprendizagens.

2.2.2.5 Das Pautas de Formação

Outro elemento concebido como definidor das práticas formativas na Rede Pública Municipal de Ensino são as pautas de formação. As pautas equivalem ao planejamento do encontro formativo, constituídas pelos objetivos, modalidades organizativas dos conteúdos, descrição dos encaminhamentos que serão tomados em cada atividade realizada, providências que precisam ser tomadas pelo coordenador pedagógico, entre outros aspectos.

A pauta da formação, dentre outras finalidades, mostra aos professores, por meio do exemplo, que toda ação docente deve ser intencional e planejada. Assim, uma boa pauta de formação apresenta claramente os objetivos do encontro, evidencia os conteúdos que serão trabalhados, elencando os procedimentos que serão adotados pelo coordenador pedagógico para alcançar suas finalidades.

Embora os coordenadores pedagógicos tenham ciência dos objetivos e da importância da elaboração das pautas, as visitas às escolas têm mostrado que elas ainda não merecem o devido tratamento e o que se encontra são documentos simplórios, elaborados sem maiores preocupações ou detalhamento, que visam cumprir apenas as orientações da Semed.

2.2.2.6 Das práticas de ampliação cultural e registros dos encontros formativos

Elementos também considerados pela Rede Municipal na constituição dos espaços formativos das escolas são as atividades de ampliação cultural (leitura em voz alta, roda de literatura, socialização de filmes, etc.) e o registro dos encontros, no sentido de garantir a historicidade do processo.

É importante observar que essas práticas já são validadas pelo documento já citado “Referenciais Para Formação de Professores”, como podemos perceber: a ampliação do universo cultural, além de direito dos cidadãos, é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, uma cultura geral ampla é básica para um trabalho interessante, criativo, enriquecedor e, por isso, sua formação precisa comprometer-se com a ampliação de seu universo cultural. Ampliação do universo cultural, como aqui é entendida, inclui um amplo espectro de temáticas: desde o contato com as diferentes produções da cultura popular, erudita e da cultura de massas, até a atualização em relação ao que acontece no mundo, informações sobre as diferentes realidades e debates em pauta no país, no mundo e nas associações da categoria (BRASIL, 1999).

Assim, essas práticas partem da ideia de que, para formar alunos leitores, o professor precisa ser exemplo de leitor competente. Para tanto, o saber do conteúdo disciplinar precisa ser acompanhado do conteúdo da cultura universal por meio da literatura, das artes e das práticas culturais locais. Voltando aos Referenciais Para Formação de Professores, temos que:

A ampliação do universo cultural favorece o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação, e a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive, de fazer conexões - o que por sua vez potencializa a qualidade da intervenção educativa (BRASIL, 1999, p. 93).

De igual forma, para fomentar nos alunos a importância das práticas de escritas, devem os professores vivenciar essas práticas. Daí a valorização nos encontros formativos das práticas de registros pelos professores e pelo coordenador-formador.

As atividades de registro dos encontros têm por finalidade manter o percurso formativo, o memorial do grupo e a trajetória das aprendizagens que são construídas

nos momentos de formação. Para Fujikawa (2005), que embasa teoricamente o Caderno do Coordenador (SÃO LUÍS, 2014), os registros suscitam algumas contribuições à prática dos professores, dentre as quais destacam-se que:

- Os registros podem gerar mudanças na prática;
- Os registros favorecem a construção de identidade profissional;
- Os registros contribuem para a sistematização do trabalho e a organização de saberes;
- A socialização dos registros possibilita diálogo, troca de experiências e favorece a construção de vínculos profissionais (FUJIKAWA, 2005, p. 73).

A orientação de organizar as práticas formativas considerando a importância dos registros dos encontros tem, além das características apresentadas, a valorização da escrita dos professores como modelo a ser levado para a sala de aula para o trabalho diário com os alunos.

As observações realizadas nas escolas têm, também, mostrado que ainda impera a resistência dos professores com essa atividade, sobretudo, pela falta de entendimento de se considerar os registros como objeto de reflexão sobre as formações continuada, bem como condição que perpassa pela construção da identidade docente.

A leitura em voz alta consiste na atividade em que o coordenador apresenta para os professores a leitura de textos literários, garantindo a apresentação do portador e valorizando a autoria. Nesse sentido, não se confunde essa atividade com a leitura de textos de cunho moral, com a intenção de sensibilizar os professores sobre temas como trabalho em equipe, união, responsabilidades, como é comum quando se usa textos com mensagens de moral, em geral sem autoria ou com duvidosa autoria. Se, como antes afirmado, a intenção é ampliar o repertório cultural por meio da literatura universal e local, de escritores que representam o que há de mais significativo no cenário literário, os textos devem primar pela qualidade literária, respeitando a diversidade de gêneros textuais e a autoria incontestada.

A Rede Municipal, ao pensar a implementação das ações formativas, considera essencial o encadeamento de aspectos necessários para que a formação continuada aconteça de forma sistemática e sistêmica. Tal encadeamento, representado abaixo pela Figura 3, visa legitimar, favorecer e fortalecer as diretrizes preconizadas,

considerando os elementos anteriormente apresentados, como caracterizadores dos processos formativos.

Figura 3 - Encadeamento do processo formativo da Semed



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Trata-se, pois, de se assegurar meios por meio dos quais a Rede crie uma cultura formativa baseada nos parâmetros que por ela são defendidos, na busca de uma formação continuada dos professores que conjugue a uniformidade em seu formato, e o respeito à diversidade e especificidade que cada espaço escolar vivencia.

Todavia, o acompanhamento às escolas tem mostrado que essa atividade ainda não tem alcançado seus objetivos e o que se percebe é o uso de textos copiados de internet, em geral de autoria desconhecida, com forte apelo moralista, o que distorce por completo os objetivos inicialmente propostos.

Como apresentado, inobstante os documentos orientadores que procuram dar uniformidade à formação continuada de professores, o acompanhamento às escolas tem mostrado realidade diversa àquela esperada, como exemplificada por cada um dos elementos que ainda não foram absolvidos como pertinentes ao cotidiano profissional dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

Pelo exposto, tem-se um cenário que apresenta uma desconformidade entre aquilo que a Rede Municipal preceitua como condições mínimas para que uma prática seja considerada formativa e o que acontece nas escolas. As dificuldades na construção dos planos de formação de professores, os problemas com a efetivação

da carga horária mínima de encontros formativos, a elaboração de pautas formativas com um viés de mero cumprimento de obrigação burocrática, a desvalorização das práticas de ampliação cultural e de registro das práticas formativas, caracterizam-se por pontos cruciais que devem ser analisados e discutidos com maior profundidade para que a formação alcance seu objetivo maior, qual seja, a fomentação de um trabalho docente que favoreça efetivamente o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

É, pois, a partir desse cenário que se procura, nesta dissertação, pensar encaminhamentos que auxiliem na efetivação das diretrizes propostas para a formação continuada nas escolas, por meio da análise do seu processo de implementação.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E ANÁLISE DO CASO

O presente capítulo está dividido em três seções: o primeiro traça um percurso teórico, tomando como ponto de partida a constituição de um corpo teórico que corrobora com a perspectiva conceitual que embasa a análise dos dados, explorando, também, como a literatura percebe o trabalho do coordenador pedagógico. A segunda seção consiste na metodologia adotada e, por fim, na terceira e última seção, trazemos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Estabelecemos quatro eixos teóricos sobre os quais deteremos maior atenção na primeira seção, quais sejam: (1) a evolução do conceito de formação continuada; (2) a formação continuada como desenvolvimento profissional; (3) os saberes da docência; (4) e a relação entre o coordenador pedagógico e a formação continuada na literatura acadêmica.

Em seguida, lançando luz sobre os aspectos relacionados à efetivação do trabalho e, sobretudo, respeitando o contexto pandêmico presente em sua realização, marcadamente entre os meses de abril e julho do ano de 2020, apresentamos os passos dados para a tipificação da pesquisa, considerações sobre a definição do objeto e dos participantes da pesquisa e os critérios tomados para a seleção dos instrumentos de coleta e análise dos dados.

Por fim, o capítulo encerra com a análise dos dados gerados na pesquisa de campo, explorando o conteúdo obtido por meio dos instrumentos selecionados, confrontando-os com os normativos estabelecidos pela Semed e com os referenciais teórico-conceituais já expostos na seção inicial.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA

Nesta seção, trazemos a exposição dos eixos teóricos. Iniciando com o primeiro deles, que traz a definição de alguns termos que ocuparam os espaços dedicados ao aperfeiçoamento docente nas últimas décadas do século passado. A clareza sobre o que cada termo carrega de objetivos e de propósitos ajudará a distingui-los do que será considerado como formação continuada na abordagem que aqui nos propomos.

Para compor o segundo eixo teórico, avançamos a discussão focando na formação continuada, sobretudo nas discussões que ocupam a produção literária com maior frequência a partir dos anos 2000, trazendo para a discussão novos elementos

dentro da perspectiva de desenvolvimento profissional. Para isso, tomamos como suporte teórico as contribuições de Gatti (2008), André (2010), Imbernón (2010) Diniz-Pereira (2019), Nóvoa (2007) e Marcelo (2009a; 2009b).

Em seguida, centrando atenção no terceiro eixo teórico, procuramos evidenciar a relevância que os saberes da docência têm apresentado no meio acadêmico, bem como sua validade nos espaços formativos que são criados nas escolas e, por conseguinte, na prática dos coordenadores pedagógicos. Aqui, utilizamos com referenciais os trabalhos desenvolvidos por Gauthier (1998) e as contribuições de Pimenta (1999) e Tardif (2014).

O quarto eixo teórico, que embasa nosso trabalho e guarda íntima relação com os dois anteriores, refere-se a como a produção acadêmica tem concebido o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico na constituição dos espaços formativos nas escolas. Intentamos apresentar a importância que é concedida ao coordenador pedagógico como fomentador, organizador, e articulador da formação continuada dos professores, tomando por base as contribuições de autores como Davis *et al.* (2011), Placco, Souza e Almeida (2012), Geglio (2008), Domingues (2014), Sartori e Puiati Pagliarin (2016) e Christov (2003).

3.1.1 Evolução do conceito de formação continuada

Os primeiros registros que se têm sobre o trabalho voltado para a qualificação de professores, segundo Andaló (1995), datam da década de 1960. A autora explica que, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), foi conduzido um estudo, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, sobre o aperfeiçoamento docente, através de questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos. O estudo demonstrou que os professores consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que se distanciavam das reais necessidades do trabalho realizado nas escolas.

É importante ressaltar o termo aperfeiçoamento, utilizado à época, ligado à ideia de qualificação profissional. A utilização de nomenclaturas diversas para qualificação deve ser considerada uma vez que carrega toda uma concepção que precisa ser explicitada.

Assim, o uso de diversos termos com tal intento deve ser revisto criticamente em virtude dos desdobramentos que deles decorrem.

Nesse sentido, é válida a assertiva de Marin (2019) ao afirmar que:

Esse repensar crítico advém da necessidade *re-ver* tais termos presentes no discurso dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração da educação. Esta perspectiva de revisão deve estar sempre presente dada a própria dinâmica da investigação em educação e pelo que ela representa em seus desdobramentos em termos de decisões e consequências. É uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas (MARIN, 2019, p. 105).

Compreender o sentido que cada termo emprega à qualificação profissional docente é, assim, um caminho necessário para que se chegue em uma concepção de formação continuada que coadune com os propósitos desta pesquisa. Nessa perspectiva, apresenta-se, a seguir, os termos que têm sido utilizados com maior constância ao se tratar da qualificação docente.

Buscando os contornos teóricos que balizam o processo formativo que vem se delineando na Rede Municipal de São Luís, elencamos os termos mais comuns de qualificação profissional que coexistem no cenário educacional, visando distingui-los da proposta que a Rede procura implementar.

Segundo Marin (2019), os termos que aparecem com maior frequência nos discursos e nas instâncias administrativas, são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. Para efeitos práticos, serão, primeiramente, analisados os quatro primeiros, visto que existe uma nítida distinção destes com os demais.

No entendimento da autora, o termo reciclagem predomina na década de 1980 e é criticado por se tratar de um termo que conota a modificação de objetos e materiais, tais como papeis, garrafa, etc. Por essa razão, diz a autora que o termo jamais deveria ser empregado na perspectiva de profissionais da educação.

Em que pese a aversão ao termo, Marin (2019) afirma que ele fora adotado enfatizando uma concepção no meio educacional que conduziram “à proposição e implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 2019, p. 107).

Ao tratar do termo treinamento, Marin (2019) afirma que o seu foco principal reside na modelagem de comportamentos que dependem de automatismos e não da manifestação de inteligência. Entretanto, a autora faz uma ressalva, ao dizer que tomar o treinamento por meio da aceção de tornar apto, de realizar tarefas ou desenvolver habilidades não deve ser completamente rejeitada, uma vez que pode-se aplicar em alguns contextos educacionais, ponderando que deve ser afastada a ideia padronização de comportamentos.

O aperfeiçoamento é tomado como sinônimo de tornar perfeito, concluir com perfeição, concluir o que está inacabado. Mais uma vez Marin, ao traçar um paralelo com os profissionais da educação, critica essa concepção, fazendo as devidas ressalvas:

...é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos”, adquirindo maior grau de instrução. Neste caso podemos entender ser possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma a que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Ainda assim, há que se ter a clara noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia da limitação de cursos tradicionais, pois *não é suficiente* adquirir periódicos estoques de novas noções (MARIN, 2019, p. 110).

A colocação feita pela autora sobre cursos tradicionais e aquisição periódica de novas noções remete à ideia dos cursos de curta duração, isentos de continuidade e, em geral, com conteúdos selecionados a despeito das necessidades dos profissionais da educação.

No tocante às capacitações, Marin (2019) pondera que existem, pelo menos, duas formas de classificá-las: de um lado, aquela que a assemelha à ideia de habilitar, tornar capaz e, por outro lado, aquela voltada para a ideia de convencimento e persuasão.

A autora defende que a primeira forma é perfeitamente aplicável à educação uma vez que é possível e preciso que o professor adquira capacidades que torne viável o seu desenvolvimento. Afirma ainda que essa forma de conceber a capacitação rompe com concepções inatistas da atividade educativa que a equipara ao sacerdócio e ao dom inato.

Por outro lado, a ideia de convencimento e persuasão é rechaçada pela autora, ao expor que o agir dos profissionais da educação deve se basear no conhecimento

e na análise crítica de tudo aquilo que lhe é oferecido. E acrescenta: “a adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (MARIN, 2019, p. 111).

Grosso modo, pode-se inferir, nas concepções apresentadas, algumas características comuns, tais como: processos de qualificação docente oriundo de instâncias alheias à realidade escolar; conteúdos estabelecidos sem a participação dos professores; conteúdos não vinculados ao cotidiano escolar; ideia de preenchimento de lacunas existentes na atividade docente; descontinuidade das ações de qualificação profissional e; a escola não sendo considerada como o *locus* para o desenvolvimento da qualificação dos professores.

É oportuno retomar aquilo que foi exposto na seção 2.2.2, ao tratarmos da rejeição dos coordenadores pedagógicos à proposta de formação continuada que buscava-se implementar na Rede Municipal. Com efeito, as práticas de treinamento, reciclagem e capacitação eram muito comuns àquela época, e esse fato contribuiu para que os coordenadores pedagógicos não encontrassem identificação imediata com as ações de cunho reflexivo que se procurava desenvolver nos espaços formativos.

Marin (2019) segue seu estudo apresentando um outro bloco de concepções que se diferem das apresentadas e guardam entre si similaridades. Assim, Marin (2019) coloca em um segundo agrupamento a educação permanente, a educação continuada e a formação continuada.

Embora não haja no texto um aprofundamento sobre cada um dos termos enunciados, Marin (2019) os coloca em um mesmo bloco, caracterizando-os por ter em comum a centralidade dessas concepções no conhecimento. Complementa, dizendo que, embora existam nuances que as diferenciem, não há contraditoriedade entre elas, senão complementaridade.

A educação permanente se deriva da ideia de educação como processo que se dá ao longo da vida, em desenvolvimento contínuo. Nessa perspectiva, o conceito de androgenia é enfatizado, bem como os de autoavaliação, autogestão e autoformação.

No entender de Marin, a grande contribuição trazida pela educação continuada é que o *locus* para qualificação dos profissionais da educação deve ser a escola, onde

se desenvolve o trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem interrupções temporais, capaz de mobilizar todas as possibilidades e todos os saberes dos profissionais.

No tocante à formação continuada, a autora faz uma análise bem incipiente, afirmando que essa concepção ganhou destaque no cenário nacional a partir da década de 1990, por meio de autores como Nóvoa e Perrenoud, e apresenta a concepção de Chantraine-Demilly, para a qual pode-se categorizar duas ações de formação: as formais e as informais; e quatro modelos ideias: universitária, escolar, contratual e interativa-reflexiva.

Em trabalho que analisa a formação de professores no Brasil durante a década de 1990, Carvalho e Simões (2002) realizam um inventário dos periódicos que tratavam da formação continuada, bem como esta era conceituada. Um primeiro ponto elencando é a distinção entre a formação continuada e as práticas apresentadas na seção 3.2.1. Assim,

de modo geral, os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras etc., assumindo a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 172).

É importante reforçar essa distinção vez que, ao se propor uma formação continuada de professores, deve-se ter muito clara a concepção que lhe serve de base, evitando-se o uso inadequado da terminologia. Ademais, com a produção científica que se consolidava naquele momento, começa a adquirir contornos muito claros o entendimento de formação continuada que passou a ser utilizado em várias Redes de Ensino, incluindo-se aqui, na Rede Pública de São Luís.

A citação deixa evidente que se procura organizar os conceitos de formação continuada em grupos, estabelecendo a divisão entre a formação continuada como prática reflexiva no âmbito da escola e a formação continuada para além da prática reflexiva. A primeira, guardando resquícios das práticas de capacitação e aperfeiçoamento, situam o processo formativo na aquisição de informações e competência, ressaltando que a escola é lugar por excelência para sua realização. No segundo grupo, estão as práticas que procuram ampliar o raio de abrangência da

formação continuada, elevando-a às dimensões sociopolíticas, passando pela organização profissional e pela definição, execução e avaliação das políticas educacionais.

Carvalho e Simões avançam das concepções de formação continuada para as propostas contidas no material documental investigado. Nesse sentido, pode-se apresentar algumas das propostas que seriam, nas décadas subsequentes aos anos 1990, aprofundadas, ocupando parte predominante do cenário acadêmico. Assim, é apresentado o trabalho de Reale (1995), que

propõem experiência de formação continuada centrada em temática sugerida pelos próprios docentes, compreendendo três elementos: 1) análise de informações sobre o tema; 2) identificação, priorização e associação com a experiência, dos principais problemas enfrentados no cotidiano escolar; 3) análise coletiva de casos representativos (REALE, 1995, p. 176).

Aqui podem ser destacados alguns pontos, tais como: a valorização da experiência dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento das práticas formativas; a relevância dada ao cotidiano escolar e de seus problemas como objeto sobre o qual a formação deverá se debruçar na busca de soluções e; a tomada de decisões colaborativas, pensadas no coletivo daqueles que vivenciam no dia a dia os desafios na escola.

Adiante, Carvalho e Simões (2002) apresentam a contribuição de Stroili e Gonçalves (1995) que, por sua vez...

propõem o desenvolvimento de programas de formação continuada que promovam: 1) a integração teoria-prática; 2) a autonomia na dinâmica ação-reflexão-ação; 3) a instrumentalização do educador para o exercício da cidadania e do trabalho competente; 4) a continuidade das ações formadoras; 5) diferentes momentos e formas de reflexão; 6) o respeito à diversidade; 7) a construção coparticipativa; 8) a criação de novos modelos de ensino-aprendizagem; 9) o fortalecimento da identidade do educador (STROILI; GONÇALVES, 1995, p. 51).

A proposta enfatiza aspectos que escapam daquela anteriormente supramencionada, ampliando-a no tocante ao processo caracterizado pela ação-reflexão-ação, bem como pela explícita importância da instrumentalização do professor para o desenvolvimento do trabalho competente. Ademais, aparece um

elemento de grande valia, qual seja, a necessidade de fortalecimento da identidade do professor.

Bastante discutido nos meios acadêmicos em fins da década de 1990, o conceito de professor reflexivo introduzido pela obra de Donald Schön contribuiu com elementos importantes para caracterizar proposta de formação de professores.

Essas contribuições são assim expostas por Pimenta (2002):

A ampliação e análise crítica das ideias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área da formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön. Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas (PIMENTA, 2002, p. 21).

As ideias de Schön trazem para o debate uma forte crítica à racionalidade técnica, que valoriza aspectos relacionados ao saber-fazer, aspectos esses que remetem à concepção tecnicista muito influente na década de 1970. Contrapondo-se a essa valorização demasiada do saber que se vincula à formação docente de caráter meramente técnico, Schön (2000) propõe uma formação que se assenta no caráter reflexivo, que também integra a profissão docente, uma formação em que o professor, mais que simples executor de tarefas, é um sujeito que pensa sobre sua prática, tornando-a objeto de reflexão na e sobre sua ação.

Por ser uma prática que pensa e reflete a prática em movimento, no seu momento mesmo de ação, a escola ganha destaque como local apropriado para que a formação docente se realize. Assim, Pimenta (2002) afirma que:

Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a *formação contínua* na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão de educação permanente (PIMENTA, 2002, p. 22).

As críticas e a busca de superação das concepções de treinamento, reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento deram a tônica na produção acadêmica nos anos de 1990 e lançaram as bases para que, nas décadas subsequentes, as

perspectivas de formação continuada fossem fortalecidas, trazendo novos e importantes aspectos que enriqueceram o debate e contribuíram para a difusão de políticas de qualificação profissional em que o professor passa a ser considerado como sujeito ativo de seu processo formativo.

3.1.2 A formação continuada e o desenvolvimento profissional

Os anos 2000 representaram um momento deveras desafiador para a formação de professores. As rápidas e constantes mudanças trazidas pela globalização, pelos meios de comunicação, pela acachapante proliferação de novas mídias, pela quebra das fronteiras físicas fomentada pelos meios informacionais e pelos vorazes avanços tecnológicos contribuíram para a formação de um novo cenário mundial.

Esse cenário é o que se sente de maneira geral na educação e de maneira específica na formação docente. Com relação a esta última, Gatti (2008) observa dois aspectos importantes:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008, p. 62).

A ressignificação da prática docente em virtude da, cada vez mais crescente, informatização do mundo do trabalho, o avanço das tecnologias que também se manifesta no espaço escolar, contrastados pelo insucesso dos processos de ensino e aprendizagem da escola pública, apontam para a necessidade de políticas públicas de formação de professores situadas nesse desenho social que impõe a aquisição de competências até então inéditas à carreira docente.

Nesse íterim, a produção acadêmica sobre formação continuada se expande significativamente. No plano macro, a difusão de políticas públicas na área da qualificação docente desenvolvidas no âmbito da União, estados e municípios, e a relevância social que a formação proporcionava, conduzem a uma expansão das práticas formativas por todo o país. Gatti (2008) apresenta esse cenário da seguinte forma:

No levantamento de fontes e dados, pudemos verificar iniciativas próprias dos poderes públicos para formação continuada de professores em todos os estados brasileiros e na maioria das cidades metropolitanas, desenvolvidas por seus quadros ou, como acontece na maioria das vezes, por consultorias contratadas (GATTI, 2008, p. 61).

O espaço cada vez mais amplo que a formação continuada de professores alcançava apontou para a necessidade de se pensá-la como um campo de estudo autônomo, como um objeto próprio. Segundo André (2010), até aquele momento, a formação continuada ocupava espaço no debate acadêmico por meio do campo de estudo da Didática: “pela falta de espaço específico, a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática. Pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria” (ANDRÉ, 2010, p. 174).

Entretanto, embora o crescimento dos estudos sobre formação continuada fosse de grande relevância, não eram suficientes para ela pudesse ser caracterizada como campo de estudo autônomo. Marcelo (1999a) elenca cinco pré-requisitos necessários para delimitar o campo da formação de professores: possuir um objeto próprio; metodologia específica; uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; grupos de pesquisadores no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento; pelos pesquisadores, gestores públicos e políticos da formação de professores como um elemento fundamental para a qualidade da ação educativa.

Interessa-nos, em razão do objetivo da presente seção, realizar uma análise do primeiro pré-requisito expresso por Marcelo (2009a), qual seja, o objeto próprio da formação de professores. Desse modo, no que tange ao objeto da formação continuada, existe uma diversidade de autores que se lançam no desafio de delimitá-lo. Para Imbernón (2010, p. 42):

A ideia central, mais que atualizar, é potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que ensino na formação) e para que partam das necessidades democráticas, sentidas, do coletivo.

Propõe Imbernón (2010), assim, uma formação continuada que considere as necessidades que advém do cotidiano profissional, pensadas, analisadas e refletidas pelo coletivo docente, na perspectiva de promoção de aprendizagens que deem respostas aos dilemas encontrados pelos professores. Afasta-se, assim, a ideia de pacotes de conteúdos previamente estabelecidos, desconexos da realidade escolar.

A perspectiva do desenvolvimento profissional passa a ocupar mais espaço nos debates à medida que as dicotomias formação inicial x formação continuada e formação x trabalho docente são postas em xeque e novos caminhos teóricos começam a ser trilhados na seara das discussões sobre a profissionalização do ensino.

Como afirma Diniz-Pereira (2019),

não tardou muito e surgiram várias críticas a esta visão compartimentada de “degraus de formação”. Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um continuum entre a formação “inicial” e a “continuada” (NÓVOA, 1991; 1992). Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 68).

Se, por um lado, criticava-se a dualidade da formação inicial e continuada nos espaços acadêmicos, por outro, buscava-se nos espaços escolares superar o ideário que separava o trabalho docente da formação. É isso que Diniz-Pereira mais uma vez evoca em seu texto:

Em contraposição àquela situação de descontinuidade das ações de formação, comentada anteriormente neste capítulo, defendo a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 71).

Aqui, é importante percebermos que a indissociação entre formação e trabalho docente reforçará a ideia de que a escola, o *locus* da prática profissional do professor, precisa ser concebido como o lugar, por excelência, para que a formação continuada

aconteça, refletindo todas as suas peculiaridades, suas nuances próprias, seus limites e, também, suas possibilidades.

Nóvoa (2007), por seu turno, valoriza o contexto escolar ao retomar a importância da reflexão sobre a prática docente e a experiência dos professores em seu espaço de trabalho, como aspecto a ser considerado na definição dos objetivos dos processos de formação continuada. No seu entendimento, é ressaltado que:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14).

É válido considerar que os autores não retiram a importância da teoria no desenvolvimento das ações formativas. Trata-se de dosar adequadamente teoria e prática na busca de uma *práxis* que se volte para o cotidiano profissional docente, uma vez que a formação precisa dar resposta aos desafios enfrentados pelos professores no exercício de sua atividade laboral.

Imbernón (2010) afirma que a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN (2010, p. 47). Essa valorização do professor como sujeito do seu processo formativo sugere que a escola, na condição de arena diária dos desafios docentes, seja o local mais adequado para a formação continuada ser desenvolvida.

Marcelo (1999), de modo ainda mais enfático, postula ser a escola o terreno fértil para o fomento às ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente: “atualmente é lugar-comum entender a escola como a **unidade básica de mudança e formação**, conforme vem sendo assumido não apenas por investigadores e formadores, mas também pela Administração Educativa” (MARCELO, 1999, p. 141, grifo do autor).

Marcelo (2009a), na busca da uma conceitualização que abarque desenvolvimento profissional docente, assim o define:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (MARCELO, 2009a, p. 7).

Evidencia-se, mais uma vez, a atenção à valorização do espaço escolar. Por outro lado, é importante notar a ideia de processo, anunciada por Marcelo (2009a), bem como a diversidade de experiências que permeiam o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional que Marcelo (2009b) defende é considerado como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e a construção de uma identidade profissional.

Assim, a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, encontra-se situada dentro desse processo de experiências que devem direcionar para a constituição de uma identidade profissional pautada no exercício da atividade docente e na reflexão crítica sobre ele. Desse modo, o conceito de identidade profissional encontra-se intimamente relacionado ao de desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Pimenta (1999) afirma a necessidade de se repensar a formação docente inserindo a questão da identidade profissional. Defendendo que essa identidade não é um dado imutável, muito menos externo, capaz de ser adquirido, a autora a concebe como construção que se faz em um situado momento histórico, por meio das experiências, da troca de conhecimentos, fruto do caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como

a partir de sua Rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 7).

Considerando o exposto, entendemos que a construção da identidade profissional, como elemento do desenvolvimento profissional, encontra na formação continuada um espaço propício para sua concretização. Ademais, a identidade profissional reafirma-se como aspecto que contribui para a consolidação da formação docente dotada de um objeto de estudo específico.

Concluindo sua discussão sobre o objeto da formação continuada na busca por caracterizá-la com um campo de estudo, André (2010) afirma:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Paralela à valorização do espaço escolar, encontramos, constantemente, a valorização docente e a necessidade de uma prática formativa fundada em ações intencionais e planejadas, tal qual afirma a André na citação anterior.

Parece-nos, por fim, deveras apropriado o entendimento exposto por Marcelo (1999):

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência (MARCELO, 1999, p. 144).

Chegamos, assim, ao entendimento de que a formação continuada de professores, sob a égide do desenvolvimento profissional, aponta para algumas características delineadoras: a formação continuada como um momento do desenvolvimento profissional docente, com características próprias que não se confundem ou se opõem a outros momentos; a superação da dicotomia entre formação inicial e continuada, na medida que as duas guardam suas singularidades e também pontos comuns; a indissociabilidade entre formação continuada e trabalho docente, uma vez que é com vistas à qualificação do trabalho desenvolvido no espaço escolar que a formação continuada se legitima; a ideia de escola como *lócus*, por

excelência, para realização da formação continuada acontecer, uma vez que é no contexto da prática e das experiências vivenciadas pelos professores que ações formativas ganham sentido e significância; os espaços formativos como fomentadores da construção de uma identidade profissional.

Entender que a formação continuada contribui para a construção da identidade profissional, implica perceber que, para isso, há a necessidade da aquisição de um corpo de conhecimentos próprios do fazer docente são mobilizados.

Nesse sentido, uma outra categoria passa a exercer um importante papel dentro da perspectiva de desenvolvimento profissional e que no presente trabalho é de grande valia, uma vez que, deles decorrem, dentre outros aspectos, a seleção de conteúdos que devem estar presentes nos espaços formativos. Referimo-nos aos saberes da docência, que passaremos a tratar na seção seguinte.

3.1.3 Saberes da docência

A rica e plural discussão sobre formação continuada que ganhou corpo a partir da década de 1990 trouxe reflexões profícuas sobre elementos da prática docente que até então não ocupavam espaço substancial tanto na produção acadêmica como na propositura de políticas públicas voltadas para qualificação profissional. Dentre esses elementos, podemos destacar a preocupação com os saberes da docência.

Os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Pimenta (1999), Gauthier (1998), e Tardif (2014) contribuíram para que os saberes da docência entrassem na pauta das discussões no âmbito acadêmico e na elaboração de políticas focadas na formação docente.

Gauthier (1998) chama a atenção para o fato de que todo ofício detém um corpo de saberes necessários para a constituição de sua profissionalização. Esses saberes repercutem o fazer e conferem a especificidade que um ofício possui, diferenciando-o de outros. Sua crítica assenta-se na ausência de um saber próprio da atividade docente.

Uma das condições essenciais de toda profissão é a formalização de saberes necessários à execução de tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinada ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já

venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo. Nesse sentido, é importante retomar certas ideias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual (GAUTHIER, 1998).

A ausência de reflexão que permita se pensar sobre os saberes que compõem o ofício de ensinar é, segundo Gauthier, preenchido por determinadas ideias que, ao longo da história, foram alçadas ao patamar de verdades. Dentre essas verdades necessárias ao desenvolvimento adequado do ato de ensinar, são apontadas por Gauthier (1998) as seguintes: basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência e basta ter cultura.

Gauthier (1998) afirma que esses elementos que devem fazer parte da atividade docente são necessários, porém não suficientes para a constituição do saber próprio do ensino. Percebendo essa incompletude, o autor elenca uma espécie de reservatório de saberes que precisam ser incorporados pelo professor, que lhe permita dar respostas às exigências do ofício de ensinar. O Quadro abaixo apresenta estes saberes:

Quadro 2 - Repertório de Saberes

Saberes disciplinares (a matéria)	São os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas. Saberes disciplinares de diversas áreas do conhecimento que se encontram à disposição de nossa sociedade, tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas. O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ele ensinar, extrai o saber produzido por pesquisadores. A escola produz um saber sobre os saberes disciplinares a serem ensinados → transposição didática, conhecimento pedagógico da matéria.
Saberes curriculares (o programa)	A escola seleciona e organiza certos saberes disciplinares e transforma num <i>corpus</i> que será ensinado nos programas. O professor deve conhecer o programa (currículo)
Saberes das ciências da educação	É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado à ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para outros membros de sua categoria. Ex.: evolução de sua profissão, desenvolvimento infantil, classes sociais, violência, estereótipos, diversidade cultural...
Saberes da tradição pedagógica (o uso)	São os saberes advindos da representação de escola que cada um tem e que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores. Ex.: as impressões que os professores deixam nos alunos que os classificam como bons ou maus profissionais. Esse saber será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado, ou não, pelo saber da ação docente.

Saberes experienciais (jurisprudência particular)	Advindo da experiência e do hábito, torna 'regra' e a repetição lhe conduz a atividades de rotina. O que limita esse tipo de saber é que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.
Saberes da ação docente	É o saber experiencial dos professores a partir do momento que se torna público e é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. São comparados, avaliados, pesados a fim de se estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. São os saberes mais necessários à profissionalização e o menos desenvolvidos no repertório de saberes do professor.

Fonte: Adaptado de Gauthier *et al.* (1998).

Com a construção do repertório de saberes que devem compor o ofício de ensinar, Gauthier *et al.* (1998) aponta a necessidade de aprofundamentos sobre os saberes da ação docente, destacando-o como aquele que concede contornos próprios à profissão. Destacam, ainda, que, depois de longo tempo, as questões apresentadas pelo debate sobre a formação docente, a pesquisa de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino tem o mérito de chamar a atenção sobre um aspecto que foi durante muito tempo negligenciado pelas ciências da educação: o trabalho docente na sala de aula.

A contribuição de Gauthier *et al.* (1999) reforça, assim, uma formação continuada com foco no trabalho docente, tendo a sala de aula como objeto e conteúdo de permanente estudo e reflexão no contexto escolar, pelos professores e coordenadores pedagógicos.

Tardif (2014) também toma como centro de seu trabalho os saberes docentes. Segundo o autor, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Os saberes da formação profissional são adquiridos nas faculdades, proporcionados pelas ciências da educação, bem como pelos saberes pedagógicos, ligados às doutrinas e concepções que refletem sobre a prática educativa. Esses conhecimentos, transmitidos pelas instituições formativas, são incorporados às práticas do futuro professor.

Os saberes disciplinares têm relação direta com o conjunto de disciplinas que são oferecidas pela universidade. Os saberes curriculares estão relacionados aos

programas escolares, com seus objetivos, conteúdos e métodos, que devem ser conhecidos pelos professores.

Por sim, os saberes experienciais guardam relação com a prática docente. São saberes que nascem da experiência e por ela é validada, transformando-se em hábitos e habilidades.

Pimenta (1999), ao tratar dos saberes da experiência, afirma que, antes mesmo de viver a atividade de professor, nas universidades, os alunos já possuem uma carga experiencial advinda do contato com professores que contribuem na construção de um referencial do que seria um bom professor. Segue nessa direção para afirmar que a experiência profissional, esse referencial construído, influencia na forma de exercer seu ofício.

A discussão acerca dos saberes da docência se volta para a sala de aula, trazendo à luz questões que foram, em certa medida, pouco consideradas pelas ciências da educação, como, por exemplo, a complexidade da atividade docente, a sala de aula como objeto de estudo, pesquisa e reflexão por parte daqueles que nela atuam diretamente.

No tocante à formação continuada, a questão dos saberes docentes influencia na definição dos conteúdos que devem ser explorados com maior ênfase nesses espaços, conteúdos que têm significado direto na melhoria das práticas docentes.

Para o coordenador pedagógico, considerar a pluralidade dos saberes envolvidos na ação docente é um relevante passo para contribuir com a construção de espaços formativos que atendam às demandas profissionais e cotidianas dos professores.

Como já apresentado, a proposta de formação continuada que a Rede Municipal procura implementar alicerça-se na ideia de que a sala de aula, o cotidiano laborativo do professor, devem ser seu foco principal. Nesse sentido, a questão dos saberes da docência e a valorização dos saberes da experiência, passam a ocupar lugar central na efetivação dos processos formativos que devem ser realizados nos espaços escolares. Em simetria com esse entendimento, o papel do coordenador pedagógico como articulador e fomentador da formação continuada na escola é realçado e merece ser cuidadosamente analisado.

3.1.4 A relação entre coordenador pedagógico e a formação continuada na literatura acadêmica

Ao discorrer sobre as perspectivas de formação continuada que leva em conta um estudo realizado em diversos estados da federação na década de 2000, Davis *et al.* (2011) destaca dois tipos: o de perspectivas individualistas e um outro que a autora denomina de abordagens colaborativas. A principal característica do primeiro grupo é a ênfase na formação centrada no professor, via de regra, concebida e planejada sem sua participação em que sua qualificação ética e política seria a garantia de um trabalho de melhor qualidade, o que, por sua vez, conduziria à valorização profissional e à construção de um novo sentido para a profissão.

Ainda inserida na perspectiva individualista, está presente a abordagem que concebe especificidade da formação continuada no preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial. O professor, mais uma vez apartado da formulação do processo formativo, não tendo desenvolvido determinados saberes, receberia conteúdos formativos que presumidamente sanariam esses déficits. Essas formações dar-se-iam, sobretudo, em espaços como palestras, congressos, seminários e cursos de curta duração (DAVIS *et al.*, 2011).

Ao apresentar a abordagem colaborativa de formação continuada de professores, Davis *et al.* (2011) chama atenção para o fato de que

esse segundo grupo de estudos sobre FCP difere do primeiro por se centrar no desenvolvimento das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, que deve ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas enfrentados. Os estudos dessa vertente dividem-se em dois subgrupos: (i) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico - CP - o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e (ii) os que buscam fortalecer e legitimar a escola como locus de formação contínua e permanente, de modo a criar nela uma comunidade colaborativa de aprendizagem (DAVIS *et al.*, 2011, p. 831).

É nítida a distinção entre as duas perspectivas abordadas pela autora. Enquanto na perspectiva individualista existe a preponderância de formações externas à escola, planejadas prescindindo da participação dos professores, as abordagens colaborativas elegem o espaço escolar como *locus* privilegiado para sua

consecução, com a devida participação da equipe pedagógica em todas as suas fases.

Considerando essa distinção, um aspecto que merece destaque no presente estudo e que conduz as proposições aqui desenvolvidas, é que defendemos a abordagem em que o coordenador pedagógico é, efetivamente, o principal responsável pela articulação, mobilização e fomentação da formação de professores no espaço escolar. Sem desconsiderar a importância dos demais atores da equipe pedagógica, a defesa que se faz aqui circunscreve-se em dois sustentáculos: um de caráter pedagógico e outro legal, que se complementam.

No que se refere ao aspecto pedagógico, a literatura traz contribuições que reconhecem, valorizam e defendem o papel do coordenador pedagógico frente aos processos formativos de professores no âmbito escolar. Christov (2003, p. 66) diz que “função essencial do coordenador pedagógico entendemos ser a orientação do processo de educação continuada dos professores no interior da escola” (CHRISTOV, 2003, p. 66).

Placco, Souza e Almeida (2012) expõem a importância da figura do coordenador pedagógico na formação dos professores de forma clara e concisa:

Essa é uma das questões que será abordada neste artigo, em que se pretende mostrar que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país - o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

Ratificando essa compreensão sobre a figura do coordenador pedagógico, Goglio (2008) descreve sua percepção desse profissional:

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático da instituição (GEGLIO, 2008, p. 115).

Goglio (2008) não apenas reforça a ideia de que é o coordenador pedagógico o protagonista no desenvolvimento dos processos formativos na escola. Mas, vai além

ao concluir que isso se dá em razão da sua própria função, relacionada ao processo didático.

Domingues (2014), ao enfatizar a importância do coordenador pedagógico nos processos formativos desenvolvidos nas escolas, traz as contribuições de autores que se filiam a essa mesma perspectiva.

Fusari (1997), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Bruno, Almeida e Christov (2004), Géglío (2008), dentre outros, têm apontado a formação contínua como uma das particularidades do trabalho da coordenação pedagógica e registram, também, a importância do exercício de uma liderança democrática regulada por um clima de trabalho coletivo, participativo, cooperativo e solidário (DOMINGUES, 2014).

Davis *et al.* (2011), por sua vez, em um exame comparativo na Grã-Bretanha, no Canadá e na França, percebe, no papel do profissional que desenvolve ações correlatas àquelas desempenhadas pelo coordenador pedagógico, similaridades com a realidade nacional.

Fica claro que tanto no Brasil como no exterior, quando a figura do CP existe, sua tarefa é assegurar a qualidade do processo educativo oferecido à população, o que é feito, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores (DAVIS *et al.*, 2011).

Na perspectiva daquilo que foi acima exposto por Davis *et al.* (2011), Placco, Souza e Almeida (2012) apresentam elementos que contribuem para o entendimento do coordenador pedagógico como gestor da formação continuada nas escolas:

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile [...] mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

Compondo a tessitura que dá feição ao trabalho de natureza eminentemente pedagógica que acompanha o coordenador pedagógico, verificamos que não há como desvinculá-lo da condução dos processos formativos que acontecem na escola.

É também nessa direção que segue o entendimento produzido por Sartori e Puiati Pagliarin (2016), ao explicitar a função a ser desempenhada pelo coordenador em seu cotidiano profissional:

Ao coordenador pedagógico cabe o papel de mobilizar o corpo docente a revisitar crítica e reflexivamente sua ação pedagógica, tendo em vista a sua condição de membro orgânico, vinculado diretamente com a coordenação, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo didático e pedagógico na escola. Portanto, cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente (SARTORI; PUIATI PAGLIARIN, 2016, p. 186).

Compreendemos que, sem retirar outras atribuições que compõem seu mister e percebendo o momento de profundas e rápidas transformações no trabalho docente, a importância, a identidade profissional e a incumbência precípua do coordenador pedagógico residem no desenvolvimento de sua competência formadora na escola. Nessa perspectiva “a articulação essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores” (CHRISTOV, 2003, p. 9).

Examinando os eixos tratados na presente seção, entendemos que, inicialmente, fez-se necessária a compreensão do que é a formação continuada dentro da perspectiva de desenvolvimento profissional que aqui se defende. Em seguida, fez-se igualmente importante atentar para os saberes da docência como elemento constitutivo dos espaços de formação. Por fim, compreender o papel do coordenador pedagógico como profissional na escola que deve ter, dentre seus atributos, o de gestor dos processos formativos de professores, é necessário para consubstanciar a análise do caso de gestão objeto da presente dissertação.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Na presente seção, apresentamos o trajeto percorrido durante o desenvolvimento da pesquisa realizada. Partindo do tipo de pesquisa que foi adotada, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, a análise e, por fim, a interpretação das informações obtidas, são tratadas por meio da fundamentação teórica adotada, que foi apresentada na seção anterior.

Antes, contudo, de apresentar as informações supramencionadas, cumpre registrar um aspecto que não pode ser desconsiderado, vez que sua ocorrência, em certa medida, influenciou sobremaneira nas escolhas aqui feitas. Trata-se da pandemia do novo coronavírus (Covid-19⁸) que, de forma abrupta, remodelou todos os aspectos do convívio social.

O Estado do Maranhão, em consonância com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 11 de março de 2020 classificou o novo coronavírus como uma pandemia, com o risco potencial de atingir a população em geral de forma simultânea. A partir disso em 16 de março foi publicado Decreto nº 35.660/2020 (MARANHÃO, 2020a), que suspendeu no âmbito estadual todos os eventos que resultasse na aglomeração de pessoas nas repartições públicas.

Seguindo a mesma orientação do município de São Luís, em 23 de março foi publicado o Decreto nº 54.936/2020 (MARANHÃO, 2020b), determinando a suspensão de todas as atividades dos órgãos públicos e intensidades vinculadas ao Poder Executivo Municipal, até o dia 08 de junho de 2020. O Decreto influenciou diretamente na organização escolar de forma que, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, sendo restabelecidas de forma remota em agosto do mesmo ano, com a presença dos profissionais da educação nas escolas, acontecendo de forma excepcional.

Esse contexto, como antes afirmado, acarretou impactos na presente pesquisa, sobretudo no procedimento de escolha dos instrumentos de coleta de dados que precisariam ser utilizados, mas, também, na seleção dos sujeitos participantes. Esses impactos serão explicitados sempre que houver relevância do decorrer das seções subsequentes.

Ter claro quais os objetivos pretendidos com a pesquisa é requisito necessário para que as escolhas dos métodos e instrumentos sejam coerentes e conduzam para sua consecução.

⁸ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Os primeiros casos da Covid no Brasil foram diagnosticados em março de 2020, proliferando-se de forma vertiginosa o que ocasionou uma série de medidas visando o distanciamento social. No Maranhão, foi decretado *lockdown*, considerada a medida mais extrema.

Observamos, assim, inicialmente, que tendo como objeto macro a formação continuada implementada nas escolas, é preciso recorrer ao que as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesse âmbito.

Partindo dessa premissa, André (2010), oferece um valioso dado sobre as metodologias empregadas pelas pesquisas sobre formação continuada:

Nos anos mais recentes, coerente com as investigações que têm como foco as representações, saberes e práticas do professor, encontra-se um número significativo de trabalhos científicos que se baseiam em coleta de depoimentos escritos e orais e histórias de vida. Também cresceu muito, nos últimos anos, o número de pesquisas colaborativas e de pesquisas-ação (ANDRÉ, 2010, p. 177).

O objeto pesquisado expressa uma tendência de pesquisas que procuram se ater a aspectos que ultrapassam a análise meramente quantitativa, considerando informações que direcionam para a subjetividade, em que a abordagem qualitativa é preponderante. Nesse ínterim, situamos a pesquisa como um estudo de caso que tem como unidade de análise o processo de implementação das diretrizes de formação continuada da Semed de São Luís nas escolas.

A respeito do estudo de caso, é válido o que expressa Yin (2005, p. 19):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Nesse entendimento, conflui a intenção da presente pesquisa em investigar “como” se dá a implementação das diretrizes de formação continuada nas escolas selecionadas, evidenciando, ainda, a importância da formação como fenômeno contemporâneo digno de ser objeto de investigação.

Davis *et al.* (2011), por sua vez, ao descrever a metodologia utilizada em seu trabalho, que versa sobre as políticas de formação continuada de professores em estados e municípios, evidencia alguns aspectos que foram considerados:

Em todas as Secretarias Estaduais, foram entrevistadas pelo menos três pessoas, dentre elas: o(a) secretário(a) de Educação (ou seu representante); o(a) coordenador(a) de formação continuada (ou o responsável por esse trabalho); um(a) responsável por um projeto, indicado pela Secretaria Estadual, como tendo destaque em sua

política de Formação Continuada de Professores. Com base no material obtido (documentos disponibilizados pela SE, registros de campo e transcrição das entrevistas), foram buscados, nos dados de todas as Secretarias Estaduais, aspectos semelhantes, contrastantes e, inclusive, contraditórios, para que fosse possível selecionar, sistematizar e analisar os principais achados, apreendendo as abordagens e as modalidades de Formação Continuada de Professores em prática nas Secretarias Estaduais estudadas (DAVIS *et al.*, 2011, p. 834).

Os aspectos interpretativos que implicam na abordagem qualitativa são novamente reforçados ao percebermos a utilização de entrevistas e dos registros de campo.

Para nosso intento, essas referências são de grande importância, vez que dentre os objetivos específicos da pesquisa, procuraremos descrever como o processo de formação de professores caminhou a partir da sua implantação, bem como analisar os elementos que constituem a concepção de formação adotada pela Semed.

Entendemos que a análise documental é fundamental para que o primeiro objetivo proposto possa ser alcançado. Sendo assim, os documentos que a Semed possui e que orientam a formação continuada de seus profissionais, bem como os registros da escola como plano de formação de professores, pautas formativas, registros reflexivos sobre as ações formativas, contribuem para a consecução do objetivo almejado.

Ainda que a análise documental possa suscitar contradição com a abordagem qualitativa, é válido esclarecer sob qual perspectiva ela foi considerada. Para lançar luz sobre essa perspectiva, recorreremos a Godoy (1995, p. 22):

A ideia de se incluir o estudo de documentos enquanto possibilidade da pesquisa qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha, uma vez que este tipo de investigação não se reveste de todos os aspectos básicos que identificam os trabalhos dessa natureza (...) Uma das vantagens básicas desse tipo de pesquisa é que permite o estudo de pessoas às quais não temos acesso físico porque não estão mais vivas ou por problemas de distância.

A análise documental se converte, em virtude do atual contexto já explicitado no início da presente seção, em uma possibilidade real e efetiva de se chegar aos elementos necessários para as primeiras aproximações com a realidade estudada.

Assim, quanto à abordagem, a pesquisa procurou ater-se a critérios qualitativos. Essa escolha nos parece coerente com os objetivos, coincidindo com a afirmação de Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Dessa forma, coadunando aspectos relativos à análise documental citada na busca da interpretação dos significados visíveis e latentes enfatizados por Chizzotti, a pesquisa propôs-se a estreitar a máxima proximidade com seu objeto de estudo. Essa proposição fez-se valer do que Gil (2002) classifica como pesquisa explicativa:

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2002, p. 42).

A pesquisa explicativa é adotada na busca de lançar luz sobre aspectos que confluem para as limitações no alcance da Política de Formação Continuada da Semed, buscando conhecê-los, também, por meio dos documentos que sintetizam essa política

Cumprido, ainda, esclarecer que a seleção dos documentos analisados não se fez sem se considerar a carga de determinantes que extrapolam seu conteúdo puro, percebendo-se, também, suas implicações teóricas, políticas e ideológicas. Como afirma Silva *et al.* (2009, p. 4556):

a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Desse modo, destacam-se, dentre os documentos analisados, o Caderno do 'fôfão', o Caderno 2003 Abaporu, o Caderno da Coordenação Pedagógica (SÃO LUÍS, 2014), o Plano de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos e a Política de Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino. Esses documentos foram elaborados pela Semed com o objetivo de normatizar os processos formativos desenvolvidos pela Secretaria e pelas escolas.

Em outra frente, analisamos documentos diretamente relacionados aos processos formativos das escolas e por elas elaborados, quais sejam: o Plano de Formação Continuada de Professores, as Pautas dos Encontros Formativos, os Registros Reflexivos sobre os Encontros Formativos, os Portfólio de cópias dos textos utilizados na leitura em voz alta nos encontros formativos e os Portfólio de materiais socializados na ampliação cultural dos encontros formativos.

Uma parte significativa desse material foi levantada nos momentos em que era feito o acompanhamento às escolas, durante o ano de 2019, com a intenção de se perceber como as ações formativas estavam sendo realizadas. Nesse acompanhamento, que, como já sinalizado, faz parte da rotina de trabalho dos formadores de coordenadores pedagógicos, é utilizado um instrumento por meio do qual pedimos que sejam apresentados os documentos citados no parágrafo anterior.

Nem todas as escolas dispunham dos documentos em sua totalidade. Os Planos de Formação foram bem mais frequentes, por se constituírem uma exigência que a Semed faz às escolas. Por outro lado, os portfólios se mostraram deficitários no que toca aos registros reflexivos dos professores, bem como nos materiais sobre ampliação cultural

Não obstante, a análise desses materiais permitiu perceber aspectos que aproximam e distanciam os objetivos propostos nos documentos elaborados pela Semed e aquilo que as escolas buscam efetivar no tocante às formações, com base nos documentos por elas construídos.

Embora necessária e com a potencialidade de revelar muito sobre as intencionalidades da Secretaria, bem como dos profissionais nas escolas, a pesquisa documental apresenta suas limitações. Reconhecendo esses limites, decorre a necessidade de se buscar outros instrumentos de coleta de informações. O questionário e a entrevista seguem como a via por meio da qual podemos confrontar os anseios apresentados nos documentos e a fala dos profissionais que, em última instância, traduzem suas concepções acerca do processo formativo.

Tivemos, assim, a oportunidade de evidenciar os pontos convergentes e divergentes entre o que é preconizado nos documentos e o que é realizado pelos profissionais em seu cotidiano laboral.

Nesse sentido, para perceber diretamente como os profissionais se posicionam em relação aos documentos anteriormente citados, bem como sobre o desenvolvimento das práticas formativas na escola, optou-se pela elaboração de um questionário com perguntas objetivas e discursivas.

Pelo menos dois pontos destacados por Boni e Quaresma (2005) sustentam a adoção do questionário na presente pesquisa:

Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessário a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando *vieses* potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74).

Em decorrência do momento pandêmico e dos protocolos sanitários, o contato entre pesquisador e sujeitos da pesquisa foi algo não recomendado. Assim, os questionários foram efetivados por meio da ferramenta *Google Forms*, que apresenta, dentre outras vantagens, a comodidade do respondente em receber, responder e encaminhar para o pesquisador, em tempo hábil, o material da pesquisa. A liberdade no ato de responder é também fato que contribui para uma maior fidedignidade.

O questionário já permite uma visão preliminar de quais são os documentos que têm sido balizadores do trabalho dos coordenadores pedagógicos, quais os conteúdos formativos que são trabalhados, quais elementos constitutivos da formação são considerados. Esses pontos oferecem a oportunidade de se estabelecer reflexões com a análise do material documental supramencionados.

A ideia inicial era manter contato pessoal com os participantes de pesquisa em seus respectivos locais de trabalho. Isso poderia favorecer o confronto entre aquilo que foi respondido nos questionários com a prática observada na rotina de trabalho desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos nas escolas.

Entretanto, em razão do isolamento social e das restrições impostas pela pandemia, foi preciso mudar os planos e o questionário foi elaborado virtualmente por

meio da plataforma *Google*. O contato com os coordenadores foi feito pelo *WhatsApp* e, de acordo com a concordância em participar da pesquisa, era enviado o link de acesso ao questionário.

Para ampliar o repertório de informações que viabilizasse uma investigação mais segura, foi pensado em um momento, complementar ao questionário, que trouxesse o ponto de vista dos formadores de coordenadores pedagógico e suas percepções acerca da implementação da formação continuada.

Nesse sentido, em decorrência da proximidade com as formadoras, uma vez que já vínhamos desempenhando nossas atividades conjuntamente, por mais de dez anos, pensamos em uma estratégia diferente daquela utilizada com os questionários. Ademais, pelo número pequeno de formadoras, duas, entendemos ser mais prudente utilizar um meio mais direto e, assim, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada.

Consideramos fundamental um momento em que a fala dos profissionais pudesse ser ouvida diretamente, em que houvesse espaço para que suas impressões fossem expostas em contato direto com o pesquisador.

Conforme assevera Boni e Quaresma (2005, p. 75),

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos.

Com base nesse entendimento, a entrevista foi realizada no local de trabalho das formadoras de coordenadores pedagógicos, visando o contato mais próximo e a liberdade desses sujeitos expressarem, de maneira mais ampla e mais espontânea, suas percepções sobre o processo formativo, partindo de suas vivências e caminhadas profissionais.

O convite para cada formadora foi feito de forma diferenciada, já que uma delas estava afastada das atividades presenciais. Esse aspecto veio a se refletir na distância de tempo que se deu entre as entrevistas, pouco mais de dois meses entre as duas.

Na elaboração do roteiro das entrevistas procuramos focar inicialmente no trabalho desenvolvido dentro do grupo de formadores de coordenadores pedagógicos, buscando elementos que remetessem às suas experiências, aqui contidos os desafios enfrentados no seu cotidiano. Em seguida, dividiu-se em duas frentes: a formação que elas oferecem na Semed e suas percepções sobre o processo de transposição dessa formação, realizada pelos coordenadores pedagógicos na escola.

O meio utilizado para a consecução da entrevista foi o *Google Meet*, ferramenta que oferece, por um lado, a segurança do distanciamento que o momento atual exige e, por outro, a interação com o grupo pesquisado necessária para a sua realização.

A triangulação entre o material documental e as informações obtidas no questionário e na entrevista fornece um quadro diversificado de aspectos subjacentes aos processos formativos e ao papel desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, que merecem tratamento cuidadoso em sua análise. Essa assertiva, coadunada com os objetivos aqui estabelecidos, conduziram à preocupação com a seleção dos sujeitos da pesquisa.

Assim, tratando-se dos objetivos de identificar as dificuldades presentes no cotidiano dos coordenadores pedagógicos, a pesquisa procurou conhecer como elas se manifestam, as possíveis razões de sua existência e as consequências delas no desempenho profissional e o alcance da política de formação proposta pela Semed nas escolas.

Para que o estudo de caso pudesse fornecer uma visão significativa da unidade de análise, referendada pelos instrumentos de coleta de informações definidos e pelo objetivo enunciado, estabelecemos como sujeitos da pesquisa 15 coordenadores pedagógicos e dois formadores de coordenadores pedagógicos.

Os critérios iniciais para escolha dos coordenadores pedagógicos foram: participarem regularmente da formação que lhes é oferecida pela Semed; estarem lotados em escolas antes da pandemia e exercerem suas atividades no segmento dos anos finais do ensino fundamental. Em seguida, foram selecionados, aleatoriamente, três núcleos de escolas da Rede Municipal e, de cada um desses, foram selecionados cinco coordenadores. Por sua vez, a seleção das formadoras de coordenadores pedagógicos teve como critério a sua atuação com o segmento dos anos finais.

Por fim, como já explicitado, seriam enviados aos coordenadores pedagógicos os questionários elaborados por meio do *Google Forms*, enquanto as formadoras seriam entrevistadas por meio do *Google Meet*.

Assim, o Quadro a seguir apresenta como foi definido o quantitativo dos participantes:

Quadro 3 - Previsão do quantitativo de participantes da pesquisa

Coordenadores pedagógicos dos anos finais			Formadores de coordenadores pedagógicos dos anos finais
Núcleo I	Núcleo II	Núcleo III	02
05	05	05	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Entre a escolha da metodologia mais apropriada, sujeitos investigados, seleção dos instrumentos de pesquisa, sua coerência com os objetivos da pesquisa e a coleta efetiva dos dados, esconde-se situações fatuais, inerentes ao campo pesquisado, que escapam ao domínio do pesquisador.

Nesse processo, nem sempre é possível a confluência entre o que é planejado e o realizado. Assim, é preciso registrar, ao se iniciar a análise dos dados, que sejam apontados percalços encontrados durante a coleta dos dados. Como forma de ilustrar de forma mais clara o que se pretende apontar, é necessário lembrarmos dos dados contidos no Quadro anterior em que apresentamos o quantitativo de participantes previstos, comparando com o Quadro 4, em que trazemos o quantitativo que alcançamos:

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

Coordenadores pedagógicos dos anos finais			Formadores de coordenadores pedagógicos dos anos finais
Núcleo I	Núcleo II	Núcleo III	02
04	03	03	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao se comparar os dois Quadros, temos que, dos 15 coordenadores pedagógicos previamente selecionados, dez se disponibilizaram a responder espontaneamente ao questionário. Dos que não o responderam, dois alegaram não possuir informações suficientes que lhes possibilitasse responder adequadamente, enquanto outros dois, a despeito de várias tentativas, mantiveram-se silentes.

Foi apresentado previamente para todos os sujeitos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, seguido do pedido de que fosse lido atentamente e, por fim, alertado que em caso de dúvidas, o pesquisador estava à disposição para dirimi-las. Ainda assim, o pesquisador procurou enfatizar o objetivo da pesquisa e o resguardo às informações prestadas pelos participantes, como forma de garantir a liberdade e fidedignidade das informações prestadas.

Por fim, foi ressaltada, em todo o questionário, a necessidade de os coordenadores responderem considerando sempre as ações formativas realizadas nas escolas no período anterior à pandemia. Com efeito, se as questões fossem pensadas no contexto pandêmico, poderiam dificultar as inferências sobre aspectos como a regularidade dos encontros presenciais, a carga horária prescrita nos normativos, dentre outros aspectos, o que dificultaria o alcance da análise pensada inicialmente.

Os dados *per si* estão sujeitos a uma infinita gama de interpretações. As armadilhas são muitas e, estando o pesquisador em estreita proximidade com a realidade pesquisada, o terreno torna-se ainda mais fértil para atitudes preconcebidas, em que assumimos a pretensa ideia de já conhecer, antecipadamente, as informações que os dados coletados podem oferecer.

A respeito dessa proximidade com o campo de pesquisa e/ou sujeitos pesquisado, Velho (1978) apresenta valiosa contribuição:

O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que não vemos e *encontramos* pode ser exótico, mas, até certo ponto, *conhecido*. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1978, p. 39).

Pensar, pois, em um método ou técnica de análise de dados passou a ser um desafio, considerando as implicações advindas da familiaridade existente entre a vivência profissional do pesquisador e o objeto sobre o qual se pretendia desenvolver a pesquisa.

Nessa direção, a lição tomada por meio da obra de Bardin (1977), ao tratar do rigor que precisa permear as análises, abriu caminhos para uma escolha sustentada por critérios consentâneos aos nossos propósitos:

Esta atitude de “Vigilância crítica”, exige o rodeio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise. É ainda dizer não “à leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld) (BARDIN, 1977, p. 28).

A busca de aproximar-se da vigilância crítica apontada pela autora e de técnicas que diminuíssem os riscos postos pela familiaridade entre o pesquisado e objeto de análise passou a ser um importante critério na seleção da metodologia a ser adotada.

Isso posto, considerando os objetivos estabelecidos para pesquisa e os instrumentos de coleta de dados selecionados, tencionamos pela análise de conteúdos como método de análise que norteará o tratamento das informações obtidas tanto pelos questionários quanto pelas entrevistas.

Bardin (1977) assim define o objetivo da análise de conteúdos:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Nesse sentido, a pesquisa documental sustentou-se no momento de pré-análise dos documentos sobre formação continuada produzidos pela Rede Municipal e pelas escolas.

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 1977, p. 95).

Os documentos foram, assim, organizados considerando sua pertinência com os objetivos da pesquisa e selecionados após a leitura flutuante defendida por Bardin (1977), permitindo a constituição de um *corpus* e, com base na regra da

homogeneidade, apenas o material que versasse sobre a formação continuada poderia seguir para a fase de exploração.

Durante a fase de exploração do material na pesquisa documental, foi utilizada ferramenta Atlas.ti. O Atlas.ti vem sendo utilizado como um recurso à disposição do pesquisador, sobretudo na coleta de dados e pré-análise de materiais em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como referencial.

O software Atlas.ti permite analisar e gerenciar diferentes tipos de documentos, como textos (respostas a questionários não-estruturados, transcrição de entrevistas, relatórios de observação, documentos, cartas, texto jornalístico ou literário e outros), áudios (de entrevistas, de reuniões, de músicas e outros), imagens (fotos, desenhos, pinturas e outros) e vídeos (de pesquisas semiexperimentais, filmes, reportagens televisivas e outros) (WALTER; BACH, 2015, p. 281).

A utilização do Atlas.ti contribuiu com a pré-análise dos documentos que foram levantados em formato digital, dando celeridade em sua organização, considerando palavras-chaves entendidas como importantes de serem exploradas nas fases seguintes.

Guardadas as devidas especificidades, o processo de análise de conteúdo descrito para o tratamento dos dados e informações da pesquisa documental, estendeu-se para a análise realizada nos questionários e nas entrevistas.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para efeitos de melhor compreensão, dividimos a análise tomando por base os seguintes eixos: as diretrizes da Rede sobre a formação continuada desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos: entre os normativos legais e a prática e; o papel do coordenador pedagógico na formação de professores nas escolas.

Com o primeiro eixo, buscamos levantar informações sobre como os documentos legais que orientam a formação continuada dentro da Semed têm sido apropriados pelos coordenadores pedagógicos nas escolas e como os formadores de coordenadores têm percebido essa apropriação.

O segundo eixo, por sua vez, tem o intento de perceber como vem sendo constituído o papel de formador de professores na prática do coordenador pedagógico nas escolas.

3.3.1 As diretrizes da Rede sobre a formação continuada desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos: entre os documentos normativos e a prática

Não há como se falar na organização de espaços formativos sem um conjunto de intenções claras sobre o que esses espaços representam. Via de regra, essas intenções ganham materialidade por meio dos documentos normativos que são organizados pelas Redes de Ensino. Assim, colocando como um dos nossos objetivos a compreensão sobre como as diretrizes normativas têm servido de referência para a realização das ações formativas nas escolas, entendemos que era preciso garantir no instrumento de pesquisa um bloco de questões que refletisse o uso que é feito dessas diretrizes pelos coordenadores pedagógicos. O eixo de análise em comento foca basicamente nesse aspecto.

Ao estabelecer normativos que expressam a concepção, os objetivos e os procedimentos dos processos formativos, a Rede Municipal de Ensino procura atender as demandas próprias do contexto em que se encontra inserida. Mais do que isso, visa entender a complexidade do momento histórico-social vivenciando a necessidade de fomentar em seus profissionais as competências que garantam o direito à aprendizagem dos seus educandos, razão maior da existência da escola.

Perfilando-se com esse entendimento, concordamos com Marcelo (2009b, p. 115): “A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas”.

Nesse sentido, os documentos normativos apontam duas perspectivas a serem consideradas: por um lado elas trazem as orientações basilares que devem perpassar por toda e qualquer ação de formação continuada e, por outro, sinalizam para o desenvolvimento de competências que proporcionem aos profissionais a qualificação profissional necessária para enfrentar os desafios da prática educativa.

Os documentos normativos, como portadores das demandas educacionais que recaem sobre determinado sistema de ensino, reforçam a importância da constante reflexão sobre o trabalho que é desenvolvido pela escola.

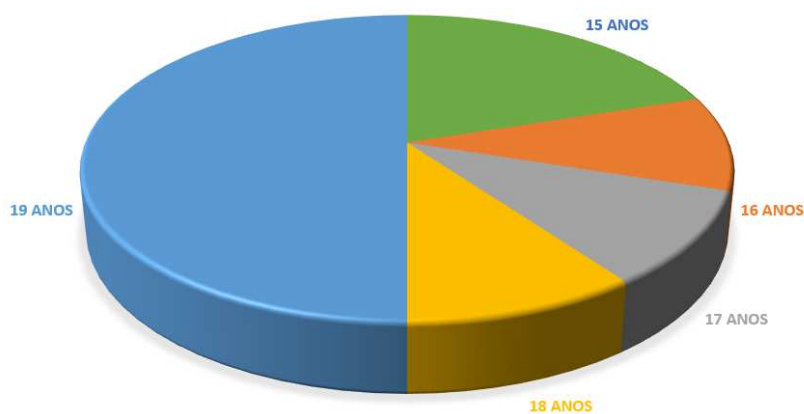
A esse respeito, Marcelo (2009b) alerta:

em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2009b, p. 110).

Assim, não se trata de tomar os normativos como simples receituário de regras a serem seguidas. Longe disso, os normativos, ao emanarem nuances de um contexto específico, traduzem, também, a necessidade de os profissionais reavaliarem suas práticas, buscando as ferramentas adequadas para que alcancem os propósitos maiores neles contidos. Por essa razão, compreendemos como fundamental o conhecimento que os sujeitos pesquisados deveriam ter sobre esses documentos.

A partir de uma questão que abordava há quanto tempo os participantes estavam na Rede Pública Municipal de Ensino, chegamos ao Gráfico 3 que, confrontado ao período em que os documentos normativos foram elaborados, permitem algumas explicações.

Gráfico 3 - Tempo de exercício na Rede pública municipal



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O Gráfico revela que metade dos participantes iniciaram na Rede no mesmo momento em que as ações formativas passam a ser tratadas de forma sistêmica, com o surgimento do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, em 2002.

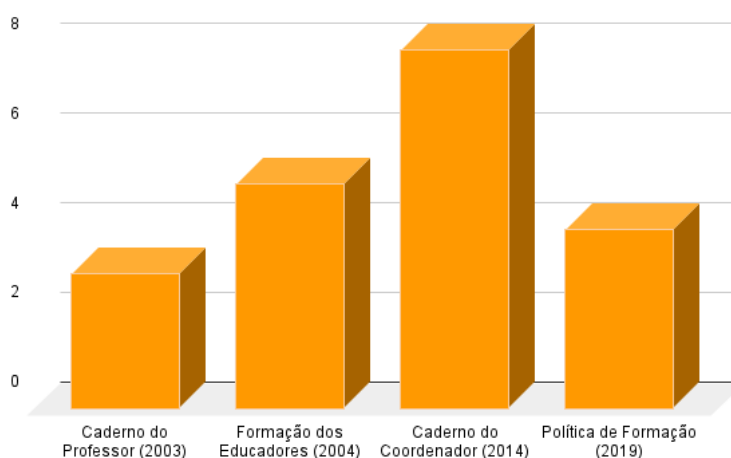
Sob uma outra perspectiva, podemos perceber, ainda, que aqueles que estão a menos tempo no desempenho de suas funções, iniciaram suas atividades em 2006, em um momento ainda caracterizado pela assessoria da Abaporu e que culminava com a passagem da condução do espaço formativo para os profissionais da Semed.

Partindo desse cenário, podemos afirmar que todos os coordenadores entrevistados possuem condições mínimas de conhecer os documentos normativos, fator que contribui para o também conhecimento das diretrizes que têm orientado o trabalho de formação continuada na Semed.

Durante a entrevista realizada com as formadoras de coordenadores pedagógicos, essa longevidade ficou igualmente manifesta: a formadora 01 está na Rede municipal desde 2003, já a formadora 02 iniciou suas atividades no ano de 2002. Ademais, é válido frisar que as duas formadoras começaram em escolas, desenvolvendo suas atividades como coordenadoras pedagógicas.

Foi perguntado no questionário sobre qual dos documentos citados eram utilizados para o planejamento e execução da formação continuada na escola. A questão permitia que mais de uma opção pudesse ser marcada. O resultado é apresentado no Gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Documentos utilizados para o planejamento e execução da formação de professores



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Perceber como esses documentos normativos têm sustentado o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos nos ajuda a perceber, também, como eles se percebem na condição de sujeitos inseridos em uma política de formação de professores e, nesse interim, com funções a serem desempenhadas e objetivos a serem alcançados.

A esse respeito, retomamos Almeida e Placco (2014, p. 488):

Por que a opção por focalizar a legislação: porque entendemos que o coordenador pedagógico, como sujeito histórico, é determinado por diferentes configurações da função que exerce, e estas decorrem:

- da estrutura oficial: do que chega ao coordenador, do instituído legal, e como isso é absorvido por ele;
- da estrutura da escola: como a organização da escola interfere no trabalho da coordenação;
- do sentido que o coordenador confere, tanto ao instituído legal como à organização da escola; entra aí sua subjetividade.

Fica claro, no que se refere às normativas, o movimento delineado pelas autoras e que se dá partindo daquilo que é instituído em um nível macro, passando pelo que é absorvido pelo coordenador, chegando à escola e por ela influenciado e, por fim, ao que efetivamente é realizado em termos de formação continuada.

O Caderno da Coordenação Pedagógica de 2014 (SÃO LUÍS, 2014) mostrou-se como o referencial mais utilizado pelos coordenadores pedagógicos, no que se refere ao planejamento das ações formativas. Com efeito, o objetivo desse documento é trazer, de forma clara e objetiva, os elementos que devem ser considerados para que um encontro com os professores tenha as características próprias daquilo que a Rede Municipal entende como momento formativo.

É interessante perceber que o Caderno citado foi um documento que nasceu das discussões que eram travadas nos encontros formativos com os coordenadores, em que a participação e as contribuições foram consideradas. O Caderno foi sistematizado pelo Grupo de Formadores e tinha o objetivo de ratificar as proposições que a Rede já trazia desde os documentos anteriores, coadunando-as às demandas expressas pelos coordenadores pedagógicos.

Nesse ponto, é importante a fala das formadoras dos coordenadores. Segundo a Formadora 01:

O interessante na nossa Rede é que a gente consegue participar desse processo de elaboração. Por exemplo, o plano da Política de Formação da Rede tem a nossa participação porque, como nós somos os sujeitos, que de alguma forma ou de forma mais direta trabalhamos com essa questão, nós teremos e estamos nesse processo na hora também de escrever essa parte, vamos dizer assim, teórica do processo formativo. Então, por exemplo, o Caderno do Coordenador é um documento que lá claramente estão as funções do coordenador pedagógico. E aí a gente vai pensar como formador: são essas, são essas as funções do coordenador? De que forma a gente pode contribuir? (FORMADORA 01, entrevista do dia 02.09.2021).

Reforçando esse entendimento, a Formadora 02 afirma que:

(...) propomos, também, esse é um movimento que é comum, que eles sugiram acréscimos revisões e alterações. Aquele documento que eles participem ativamente da construção, daquele documento, para que, a posteriori, eles possam ver as suas contribuições ali presentes, ou não, vai depender de toda uma análise claro, mas se verem contemplados na construção dessas diretrizes (FORMADORA 02, entrevista do dia 12.11.2021).

Entendemos, nesse processo de construção coletiva dos normativos que ajudam a orientar a própria prática daqueles que o constroem, a busca pela construção de uma identidade profissional atenta ao contexto histórico e social. Concordamos, pois, com Pimenta (1999), ao desenvolver sua ideia de identidade docente:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. [...] Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social. É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la (PIMENTA, 1999, p. 7).

Situar a construção identitária do professor em uma dinâmica que supera a dualidade entre o inatismo, por um lado, e a proeminência de fatores externos, como faz Pimenta, permite que percebamos a importância concedida ao contexto, ao momento histórico, à ação do sujeito professor diante dos desafios que sua prática impõe.

A partir desse contexto, há que se considerar, também, os referenciais que nele são encontrados, dentre os quais, os textos de caráter normativo que contribuem com sua parcela de relevância, no estabelecimento de práticas e condutas que influem diretamente no ser e agir profissional.

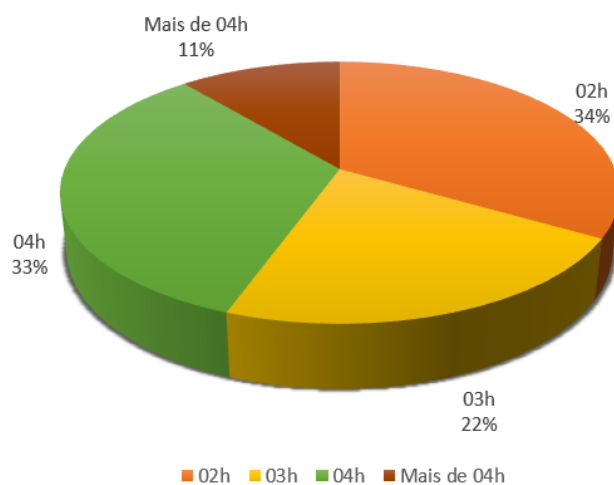
Os documentos normativos revelam-se, mais uma vez, não apenas como receituários, mas como a procura de caminhos que permitam a realização de um trabalho que alcance as demandas advindas do contexto, pelo desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem esse alcance.

O Caderno da Coordenação, como já apontado, apresenta aspectos necessários para a ocorrência dos encontros formativos considerados pela Semed. Dentre esses aspectos, chamamos a atenção para a periodicidade e carga horária. Embora os coordenadores confirmem fazer uso do Caderno quando planejam e executam a formação, os questionários trazem informações que destoam do esperado.

No que toca à periodicidade, existe a expressa recomendação de que ela seja de dois encontros mensais. Partindo dessa informação, já é possível antecipar que, uma vez que os entrevistados foram unânimes em afirmar a realização de um encontro por mês, a carga horária mínima corre sérios riscos de não ser atendida.

Porém, em virtude da relação bastante imbricada entre a periodicidade e a carga horária, vale trazer o Gráfico 5 para que a análise seja mais coerente e permita uma visualização mais clara da situação.

Gráfico 5 - Carga horária dos encontros de formação continuada nas escolas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O Gráfico 5 sinaliza que um terço dos coordenadores entrevistados afirmam realizar as quatro horas mensais de formação consignadas no Caderno do Coordenador Pedagógico, enquanto um coordenador diz realizar mais de quatro horas. Os demais, que representam a maioria, registraram não conseguir alcançar o mínimo de horas.

É importante retomar aqui que o segmento atendido pelos coordenadores é dos anos finais, aquele em que existe um professor específico para cada componente curricular. É preciso, ainda, frisar que os professores desse segmento possuem, no

máximo, vinte horas semanais e destas, cinco horas são destinadas às atividades extrassala de aula, denominadas hora-atividade (H.A).

Em virtude da carga horária, os professores que atendem os anos finais são bastante resistentes com a realização de formação continuada aos sábados, prática bastante comum com os professores dos anos iniciais que têm jornada de 24 horas.

Todo esse pano de fundo converte-se em trabalho redobrado para o coordenador pedagógico garantir tanto a periodicidade, quanto a carga horária, o que tem fragilizado a construção de uma organização escolar nos anos finais em que os momentos formativos são encarados como parte da rotina.

Recorremos, mais uma vez, a Almeida e Placco (2014), ao tocarem na importância de a escola considerar, em sua organização, o trabalho desenvolvido por cada dos seus atores e, assim, o espaço formativo possa ser parte constituinte do seu cotidiano:

...é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores. (ALMEIDA; PLACCO, 2014, p. 488).

Interpretar aquilo que os normativos instituem sobre a periodicidade e a carga horária, não apenas como uma obrigação burocrática a ser seguida, mas como meio para a garantia de uma escola que entenda a importância dos espaços formativos, será fundamental para o alcance dos seus objetivos e finalidades.

É nessa perspectiva que compreendemos o quão necessário é para o coordenador pedagógicos conhecer e fazer uso de todo o aparato normativo criado pela Semed para dar legitimidade às suas ações e fortalecer a formação continuada que deve ser desenvolvida nas escolas.

A necessidade de se conhecer as diretrizes propostas pela Semed nos documentos por ela construídos, caminha *pari passu* com o entendimento que a escola precisa pensar suas especificidades e, a partir delas, munir-se de documentos que exponha suas intenções formativas. Nesses termos, no Quadro 5 perguntamos sobre quais documentos dessa natureza as escolas possuíam.

Quadro 5 - Documentos que a escola possui

Documentos	Percentual de escolas
Plano de Formação Continuada	70%
Pautas dos encontros formativos	80%
Registros reflexivo dos encontros formativos	20%
Portifólio com cópias dos textos de leitura em voz alta	30%
Portifólio de materiais socializados nas formações	20%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As pautas formativas e os planos de formação continuada de professores destacam-se como os mais presentes nas escolas. Como já frisado, os planos de formação são solicitados nos primeiros encontros realizados com os coordenadores pedagógicos. Isso porque percebe-se com muita clareza que a formação da escola precisa de um marco orientador que expresse suas necessidades específicas, bem como as orientações da Semed.

As pautas formativas materializam as intenções contidas nos planos e a forma como os encontros deverão acontecer para que tais intenções possam ser efetivadas. Trata-se, assim, de dois elementos importantes para a organização do trabalho do coordenador pedagógico da escola.

Nessa direção, Domingues (2014) ressalta que:

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática. É perceber a fragmentação com que o trabalho educativo vem sendo executado e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos (DOMINGUES, 2014, p. 116).

Ao dar organicidade ao seu trabalho, registrado no plano de formação e no planejamento das pautas formativas, o coordenador pedagógico deixa claro o seu papel na articulação do espaço formativo na escola, além de ter a oportunidade de compartilhar a responsabilidade com os demais atores na construção de ambiente de aprendizagens coletivas.

Sobre essa última faceta, é interessante perceber, no Quadro 6, a fala dos coordenadores sobre como são construídos os documentos nas escolas.

Quadro 6 - Percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a elaboração dos documentos na escola

Coordenador pedagógico	Como são elaborados os documentos na escola
Coordenador pedagógico 01	Nos planos de formação, buscou-se parceria com professores, técnicos de acompanhamento e grupo de formação continuada. Pautas e recursos por meio de estudos particulares feito por mim mesma.
Coordenador pedagógico 02	A pauta é em parte construída na formação de coordenadores e fazemos algumas adaptações para que aconteça dentro do espaço escolar, observando as nossas necessidades.
Coordenador pedagógico 04	Baseado nas demandas internas da UEB, aliado às demandas externas, isso é, temas relevantes e necessários à melhoria do processo ensino aprendizagem.
Coordenador pedagógico 07	Em conjunto com a gestão, coordenadores de outros turnos e professores.
Coordenador pedagógico 09	A construção ocorreu de forma contínua e participativa com a equipe pedagógica da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A construção coletiva exposta na fala dos coordenadores dá maior legitimidade aos documentos uma vez que trazem as necessidades de todos os envolvidos, favorecendo o fortalecimento do espaço formativo. Domingues (2014) corrobora com essa perspectiva:

O pedagógico, assim, é organizado numa dimensão coletiva e se estrutura num projeto político, que toma forma nas ações elaboradas reflexivamente, no processo de elaboração de sentidos e de negociações de ideias e ações. O grupo escola personifica o 'ideal' pedagógico quando constrói coletivamente os caminhos a serem percorridos e seus profissionais passam a organizar projetos de ações factíveis, que identificam a escola e seus autores (DOMINGUES, 2014, p. 116).

Acreditamos que esse espaço que se abre para a intervenção dos sujeitos da escola nos documentos que originalmente são produzidos pela Semed para orientar o trabalho pedagógico favorece o reconhecimento de que as diretrizes existem para fortalecer os aspectos específicos, as demandas reais e o contexto escolar naquilo que ele guarda de particularidades.

Essa ideia ganha contornos no relato expresso por uma das formadoras entrevistada:

Professor é aquilo que eu disse. A gente precisa aproximar esses documentos porque lá nós temos, por exemplo, os princípios e as concepções que a Rede carrega sobre formação continuada. Então eu como formadora não posso ir de encontro com essa concepção. É claro que se eu tiver alguma coisa ou um pensamento particular, eu preciso também colocar a minha visão. Mas eu não posso, de maneira nenhuma, estar de um lado e com o que a Semed propõe, do outro. Porque nós estamos a serviço dessa Rede. Então, a gente precisa também acreditar naquilo que está no documento. Caso a gente não acredite que a gente tente alinhar e aproximar isso. A gente vai fazendo isso de uma maneira sutil, mas que a gente precisa. Então, por exemplo, uma das questões para aproximar as questões da formação com as diretrizes é fazer uma análise documental (FORMADORA 01, entrevista do dia 02.09.2021).

Notamos, nessa fala, que a intenção de aproximar as diretrizes propostas pela Semed da realidade escolar tem sido um esforço empreendido na formação dos coordenadores pedagógicos. Há um esforço igualmente empreendido pelos coordenadores nas escolas, no sentido de mediar o processo de aproximação entre as diretrizes e o contexto escolar.

A esse respeito, Orsolon (2006) traz importante contribuição:

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões (ORSOLON, 2006, p. 22).

Ao percebermos que o plano de formação continuada de professores tem sido fruto da construção coletiva, em que os professores são chamados para participar, expondo seus interesses e suas expectativas, acreditamos que a escola cria as condições necessárias para a constituição de um espaço formativo legítimo e de um clima favorável para o desenvolvimento de aprendizagens pelo corpo docente, minimizando possíveis resistências.

Compreendemos, assim, que os documentos normativos contribuem para a socialização dos objetivos que são defendidos pela Rede Municipal de Ensino e que busca, respeitando a diversidade, dar unidade às suas ações. Nesse espectro, a formação continuada, como ação intencional, sistemática e sistêmica, ocupa local central nos normativos, conferindo às escolas o local privilegiado para sua realização,

com uma estrutura definida para o desenvolvimento das atividades formativas, constituídas pelos elementos destacados por meio das questões analisadas.

Ao trazer para a formação de coordenadores pedagógicos, não apenas os normativos prontos, mas o processo de discussão que concorre para sua construção coletiva, garante-se que os documentos reflitam, também, as necessidades dos profissionais da escola, concedendo-lhes maior legitimidade, dado o caráter participativo de sua elaboração.

A escola, pois, mune-se de um corpo normativo que aponta para diretrizes que norteiam a organização dos espaços formativos, dos elementos constitutivos desses espaços, mas, em um grau nem sempre diretamente perceptivo, para condutas, posturas e competências que precisam ser desenvolvidas tanto pelo corpo docente como pelo coordenador pedagógico.

Nesse sentido, o papel tradicionalmente atribuído ao coordenador, que se restringia a tarefas burocráticas, como organizar horários de aula, contabilizar carga horária de professores, promover os momentos de festividades, dentre outros, passa a ocupar menos espaço em sua rotina de trabalho.

Os normativos, por meio de suas proposições, remetem à construção de uma identidade profissional voltada para aspectos que colocam o coordenador pedagógico como um articulador de saberes que perpassam pela prática dos professores, ou seja, um profissional cada vez mais ciente do seu papel de formador docente, conferindo destaque à gestão dos processos pedagógicos, ancorado nos conhecimentos da atividade docente.

Assim sendo, é necessário ter maior clareza de como essa nova identidade tem conquistado espaço no cotidiano escolar do coordenador, o que será discutido na próxima seção.

3.3.2 O papel do coordenador pedagógico na formação de professores nas escolas

Basicamente, podemos considerar que o questionário elaborado para o levantamento das informações junto aos coordenadores pedagógicos procurou focar em dois aspectos precípuos: de um lado, a compreensão e o uso dos normativos dentro do cotidiano de trabalho pessoal e, por outro, a percepção que os coordenadores possuem sobre seu papel na formação continuada realizada nos

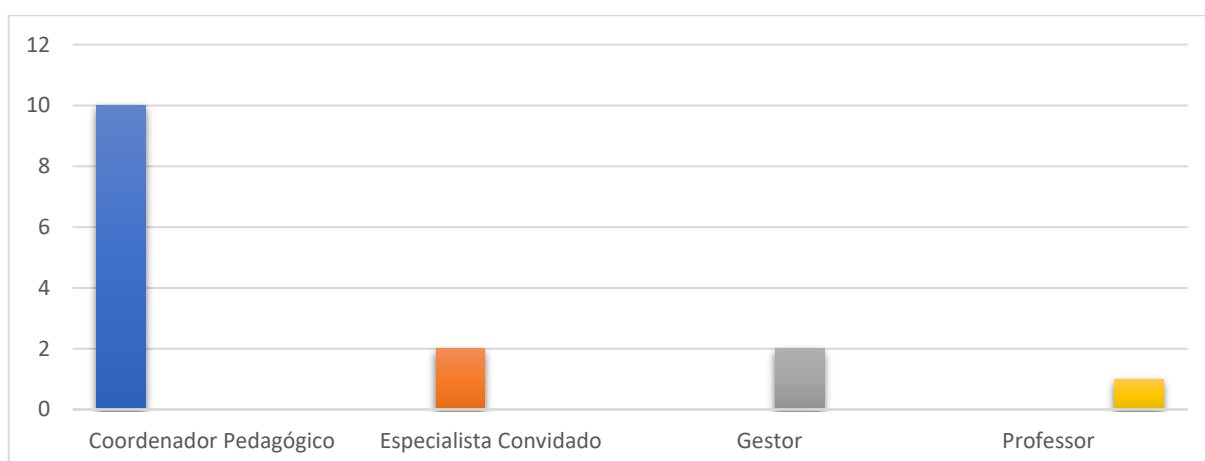
espaços escolares. É sobre o segundo aspecto que, a partir de agora, nossa análise se debruçará, enfatizando que, se os normativos deixam inequívoca a necessidade do desenvolvimento de competências relacionadas à função do coordenador-formador, é preciso que, na rotina de trabalho, sejam efetivadas as ações necessárias para a constituição dessa identidade profissional.

Nesse entendimento, ao retomarmos com um dos objetivos proposto para as ações formativas em 2004, encontramos, ali, a intenção de “promover a reflexão sobre a função do especialista que atua na escola - hoje chamados de coordenador pedagógico - e resignificar seu trabalho, tendo como foco a condição de formador dos professores” (SÃO LUÍS, 2004, p. 98).

Naquele momento, ficou evidente no diagnóstico realizado pela assessoria contratada, que era necessário levar os coordenadores pedagógicos a assumir essa identidade de formador de professores, algo não tão bem aceito à época, como já exposto.

Pareceu-nos, pois, oportuno partir de como o coordenador entende sobre quem recai a responsabilidade da condução dos processos formativos nas escolas. Reafirmando que os normativos já deixam muito clara tal situação, precisávamos confrontá-los com o entendimento dos coordenadores. Nesse sentido, o Gráfico 6 nos apresenta por quem tem sido conduzidas as ações formativas:

Gráfico 6 - Quem conduz as ações formativas na escola.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Passo significativo para a implementação das diretrizes formativas nas escolas, o autorreconhecimento do coordenador como responsável pela condução dos processos formativos representa a compreensão de seu papel no contexto escolar, a

percepção de que, para além de tarefas meramente burocráticas, ser formador de professores é parte crucial do seu labor. Mais do que isso, ao se enxergar como articulador da formação continuada, o coordenador pedagógico deixa claro que a escola é o *locus* natural para sua realização.

Não obstante à relação de proximidade com os documentos normativos, a própria literatura tem enfatizado a importância da assunção do papel de formador a ser desenvolvido pelo coordenador pedagógico. Nessa direção, válida é a contribuição trazida por Almeida e Placco (2014), ao falarem na coletânea de livros sobre coordenação pedagógica, da qual são coautoras:

O que é recorrente nos textos da coletânea (que tem apresentado sucessivas reedições) é a defesa de que a função principal do CP é a formação continuada dos professores, seja na própria escola, em horários de trabalho pedagógico coletivo ou atendimento individual, seja estimulando a participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas (ALMEIDA; PLACCO, 2014, p. 488).

Faz-se muito claro o ideário de que o coordenador pedagógico é sim o sujeito desencadeador da formação continuada. Ao fazer isso, resguarda para si o papel de formador. Mesmo que em determinados momentos apareçam outros profissionais na condução dos momentos formativos, como demonstra o Gráfico em comento, percebemos que isso ocorre em proporção muito menor do que a exercida pelo coordenador pedagógico.

É possível perceber que apenas dois entrevistados afirmaram que a condução da formação é feita por especialistas convidados, ou seja, cada vez mais se caminha para a consolidação da ideia de que a formação na escola precisa ser pensada, planejada, vivenciada e conduzida pelos seus atores.

Por outro lado, o entendimento de que a responsabilidade precípua do coordenador pedagógico nas escolas é com a formação continuada, perpassa, necessariamente, pela construção de um espaço que dê legitimidade a esse profissional, um cotidiano escolar em que os momentos formativos se constituam como parte integrante de sua rotina. Assim como ocorre com os momentos de planejamento coletivo, a reuniões com pais e o conselho de classe, é preciso que a formação continuada de professores tenha assegurado o seu momento dentro da dinâmica escolar.

Uma questão seguinte foi formulada no sentido de compreender qual a importância que o coordenador pedagógico atribui ao seu papel de formador de professores. Trata-se não mais de saber a quem cabe conduzir a formação, mas a importância dessa tarefa ser, prioritariamente, conduzida pelo coordenador e não por outro profissional. O Quadro abaixo revela o que foi apresentado no questionário:

Quadro 7- Importância da atuação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada desenvolvida na escola

Coordenador pedagógico	Respostas
Coordenador pedagógico 02	O coordenador é a mola mestra dentro da escola. Acredito que um bom coordenador sabe guiar e orientar os seus professores para as reais condições de aprendizagem dos seus alunos.
Coordenador pedagógico 03	O Coordenador Pedagógico é o profissional que acompanha o dia a dia da escola, observa, analisa, levanta informações, planeja e está à frente do processo formativo.
Coordenador pedagógico 04	Ele é o responsável pela formação continuada dos professores na escola, buscando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores, estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional. Ele busca ensinar o professor a refletir sobre a sua prática.
Coordenador pedagógico 06	O Coordenador é o mediador que oportuniza ao professor refletir sobre a sua prática na perspectiva de fortalecê-la e renová-la, isso é, aproximar a ação docente do que é tendência, hoje, acerca do ensinar e aprender, Currículo, Avaliação etc.
Coordenador pedagógico 09	Sem a participação do coordenador, a formação fica sem cunho pedagógico.
Coordenador pedagógico 10	Considero de grande importância e se torna até impossível desenvolver projeto de formação continuada na escola sem o envolvimento do coordenador pedagógico. Ele é que articula as ações a serem desenvolvidas junto aos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A fala do coordenador, sob a ótica da importância que seu papel de formador representa na escola, em certa medida reflete a forma como o seu trabalho é recebido pelos outros atores, em especial, os professores que participam da formação continuada.

Essa importância é reafirmada por Davis *et al.* (2011), em sua vasta pesquisa que teve como objeto a formação continuada de professores em dezenove secretarias municipais e estaduais:

Parte importante dos estudos sobre a Formação Continuada de Professores entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada estabelecimento de ensino, **atribuindo ao Coordenador Pedagógico o papel central de articular as ações formativas de modo a promover o desenvolvimento da equipe pedagógica, e não o do professor individualmente. Para tanto, é necessária uma organização do tempo escolar que garanta a regularidade dos encontros, a contextualização do que será abordado e a participação dos professores, para que as discussões constituam momentos de real aprendizagem para eles.** No âmbito nacional (Christov, 2007; Placco, Almeida, 2003, 2006), entende-se que **o CP deve, além de coordenar o trabalho pedagógico na escola, intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades e demandas da realidade escolar em que se situa** (DAVIS *et al.*, 2011, p. 832, grifo nosso).

Vemos, claramente, a concordância de entendimento entre o que é exposto pela autora e aquilo que se tem verificado na fala dos coordenadores pedagógicos entrevistados: a ideia de um coordenador como figura central na articulação, planejamento, engajamento da equipe em torno da criação de uma comunidade de aprendizagem que tenha as ações formativas garantidas na rotina de trabalho, dentro dos espaços escolares.

Nesse ponto, convergem diretamente para esse propósito os elementos já previstos nos normativos, que se referem ao momento de planejamento, execução e avaliação das formações, tais como elaboração das pautas, organização do portfólio e, em especial, a construção dos planos de formação que expressem a intencionalidade do trabalho a ser desenvolvido.

A despeito da fala dos coordenadores, é necessário estabelecer um contraponto com o que é apontado pelos seus formadores. Isso porque a fala pode exprimir o misto entre o que é factual (objetividade) e aquilo que é desejável (subjetividade), sobretudo pela vontade de tornar o que se deseja em realidade.

Esse problema ocorre, segundo Velho (1987), no trabalho do investigador. Todavia, não podemos desconsiderar sua incidência naquele que se encontra na condição de partícipe de uma pesquisa.

Uma das mais tradicionais premissas das ciências sociais é a necessidade de uma *distância* mínima que garanta ao investigador condições de *objetividade* em seu trabalho. Afirma-se ser preciso que o pesquisador veja com olhos *imparciais* a realidade, evitando

envolvimentos que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões (VELHO, 1987, p. 37).

É com esse entendimento que a fala dos formadores de coordenadores é importante: como um contraponto que auxilia no equilíbrio entre como o coordenador pedagógico vê o seu trabalho, na escola, e como o seu formador, que acompanha sua prática, a percebe.

Então é aí que eu percebia, eu percebia que o coordenador pedagógico, ele desenvolvia todas as funções na escola, menos de gestor da formação, porque ele fazia tudo menos estudar para a formação. Então eu dizia: talvez por isso que ele não dá uma formação tão eficiente. Então, voltando à pergunta do professor, “como é que eu enxergava isso”, eu às vezes eu confesso que às vezes eu ficava um pouco com certos questionamentos: por que essa formação não é desenvolvida da forma, não nos moldes, de uma forma mais concreta, mais significativa para aquele professor? Em compensação, a gente tem coordenadores pedagógicos que desenvolvem a formação de uma maneira maravilhosa (FORMADORA 01, entrevista do dia 02.09.2021).

Merece destaque para reflexão dois pontos que a formadora nos traz: de um lado os questionamentos sobre “por que essa formação não é desenvolvida da forma, não nos moldes, de uma forma mais concreta, mais significativa para aquele professor; e de um outro lado, quando afirma que há coordenadores que desenvolvem a formação ‘de maneira maravilhosa’”.

Para promover essa reflexão, é preciso partir do pressuposto que a formadora conhece os normativos e o que é considerada como ações formativas nas escolas, bem como que essas ações têm seu acompanhamento. Fazendo isso, compreendemos como inegável que há o entendimento pelo coordenador pedagógico sobre seu papel na formação, entretanto sua prática nem sempre converge para o que é definido nesse papel.

Vejamos o que nos fala a Formadora 02 sobre esse mesmo tema:

Bem, interessante porque dentro de um grupo de um universo pequeno, digamos, na sala onde eu estou, são 62 coordenadores pedagógicos. E se eu fosse tentar classificar, digamos assim, a formação, como acontece, eu poderia classificar em alguns grupos. Por exemplo, o grupo daqueles que realizam a formação acompanhando o movimento que nós propomos no nosso espaço formativo, aproveitando as proposições que nós trazemos. Tem aquele grupo que faz a mesma formação, mas que trata de questões

diferenciadas daquelas que nós discutimos e dentro desse grupo geralmente se enquadram aqueles que transformam a formação num espaço mais informativo, digamos assim. E existe aquele grupo que sequer realiza a formação. Esse é o grupo mais preocupante na minha concepção, porque não constrói essa prática, essa cultura de uma escola que reflete sobre si e que tem um espaço de discussão coletiva. Eu poderia dizer que a formação acontece dentro, talvez eu esteja até falhando, mas acredito que são esses os três principais perfis de formações que acontecem na Rede, a partir do nosso espaço (FORMADORA 02, entrevista do dia 12.11.2021).

É interessante a classificação ilustrada pela formadora 02, na medida em que nos leva compreender melhor como a formação acontece nas escolas, sob o prisma do que é previsto nos normativos. Ou seja, ao dizer que há um grupo que trata de questões diferenciadas do que é proposto e um outro que sequer realiza a formação, entendemos que há uma parcela substancial de coordenadores não tem sua prática orientada pelos marcos normativos da Rede.

A percepção do coordenador sobre seu papel, pelo que vimos no Quadro 3, deixa muito claro que ele busca promover momentos de reflexão, atualização com os professores sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, sobre o currículo e avaliação, dentre outros. Se a fala da formadora 02 sinaliza para a ocorrência de momentos que “transformam a formação num espaço mais informativo” acendem o sinal de alerta para aquilo que pode estar submerso à fala dos coordenadores.

A partir dessa constatação, somos levados a buscar mais elementos que auxiliem na compreensão do que os coordenadores têm realizado efetivamente na condição de formadores de professores nas escolas. Assim, no Quadro abaixo, pedimos para que fossem listados pelos coordenadores pedagógicos alguns dos conteúdos que têm sido objeto de estudo nas formações realizadas nas escolas:

Quadro 8 - Conteúdos trabalhados nas formações realizadas nas escolas.

Coordenador pedagógico	Conteúdos
Coordenador pedagógico 01	BNCC. Aprendizagem significativa. Pedagogia de projetos. Matriz curricular da Rede. Metodologias ativas. Planejamento reverso. Ensino remoto e emergencial. Ensino Híbrido. Tecnologia Educacional. Avaliação em plena pandemia e outros.
Coordenador pedagógico 02	Avaliação interna e externa, planejamento, rotinas, instrumentos de avaliação, estratégias de ensino/aprendizagem, conselho de classe
Coordenador pedagógico 04	BNCC x Currículo. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recurso. Avaliação Diagnóstica Inicial. Análise do Livro Didático. Plano de Ação da Escola. Acompanhamento, avaliação e

Coordenador pedagógico	Conteúdos
	aprendizagem dos alunos inclusos. Estudo das Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e SIMAE de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Matriz de Referência do SAEB de Ciências. Interpretação pedagógica da escala de Proficiência. Apresentação e análise pedagógica dos resultados da Avaliação Somativa SIMAE aplicada em 2018. Oficina de Elaboração de Itens. Metas e Ações para o Plano de Intervenção pedagógica. Sistemática de Avaliação da Rede Municipal. Conselho de Classe. Sislame Diário Eletrônico. Metodologia OPEE. Dia "D" na escola. PIP 2019. Proposta Curricular da Rede Municipal
Coordenador pedagógico 06	Concepções atuais de ensino e aprendizagem, currículo e avaliação; Planejamento de ensino e Modalidades Organizativas; A BNCC e a Proposta Curricular da Rede
Coordenador pedagógico 07	Base Nacional Curricular Competências/habilidades Sequenciais didática Avaliação da aprendizagem
Coordenador pedagógico 08	Atividades práticas do Pnaic. Qualificação dos planejamentos de aula dos professores. Organização do sistema pedagógico da escola. Oficina de apropriação dos resultados do Simae- 2018
Coordenador pedagógico 10	O Poder da Inteligência emocional nas relações interpessoais. A Nova BNCC. Compreendendo a organização dos componentes curriculares, Educação e Protagonismo: uma Reflexão. Metodologias Ativas: Possibilidades e Desafios. Ferramenta digital <i>Google Forms</i> : vantagens no processo ensino aprendizagem de forma remota

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao optarmos por uma questão discursiva, em que a margem para respostas é bem mais livre de direcionamentos, tencionamos não as limitar a um determinado campo de opções que, de alguma forma, se ajustasse ao que é colocado nos documentos normativos da Semed. Isso em razão de os normativos deixarem claro que, na seleção dos conteúdos formativos, o coordenador pedagógico deve considerar a prática dos seus professores, suas limitações e possibilidades e, a partir daí, estabelecer um espaço de reflexão sobre essa prática, pautada em um consentâneo referencial teórico e em experiências exitosas.

A discussão em torno dos conteúdos trabalhados nas formações realizadas nas escolas toca, em especial, em dois aspectos que a literatura especializada tem ressaltado: a aproximação do espaço formativo das práticas vivenciadas pelas escolas e a importância de os saberes da atividade docente ocupar efetivamente esse espaço.

No que diz respeito à importância das práticas, a contribuição de Nóvoa (2007) é bastante ilustrativa:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14).

Considerando que o conteúdo desenvolvido na formação contribuirá diretamente para que ele enverede por propostas mais teóricas ou com maior ênfase às práticas, podemos, por meio do Quadro 8, perceber que há uma tendência na seleção de conteúdos mais próximos da realidade de sala de aula. Podemos, assim, citar a BNCC, o sistema de avaliação interna, conselho de classe, elaboração de sequências didáticas, como conteúdos que aludem à necessidade de apropriação para efetivação do trabalho cotidiano do professor.

Todavia, não podemos deixar de lado alguns conteúdos que tendem para o que Nóvoa (2007) coloca como excessivamente teórico. Nesse bojo, à título de exemplificação, peguemos não apenas o conteúdo em si, mas a própria forma que o coordenador os cita, que nos traz a ideia de palestras de cunho bem mais teórico que prático: “O Poder da Inteligência emocional nas relações interpessoais; A Nova BNCC; Compreendendo a organização dos componentes curriculares, Educação e Protagonismo: uma Reflexão; Metodologias Ativas: Possibilidades e Desafios”.

De fato, retomando a fala da formada 02, a existência de formação que tem índole “informativa” corrobora com aquilo que Nóvoa (2007, p. 14) afirma sobre ter “o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática”.

Esse pode ser considerado um grande entrave para tornar mais efetivas as recomendações dos documentos normativos: transformar os conteúdos meramente teóricos em ferramentas para uma formação que tenha nas práticas docentes seu foco prioritário.

Nóvoa (2007) expressa com muita propriedade a influência ainda muito presente dos modelos tradicionais de formação, que sobrevalorizam aspectos marcadamente teóricos:

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer (NÓVOA, 2007, p. 15).

Importante destacar na citação a necessidade de considerar, ainda com todos os obstáculos que existam, uma mudança de caminho, um aprender a fazer de um outro modo. É justamente nesse momento em que enxergamos que a discussão sobre os saberes da atividade docente pode oferecer grande contribuição.

Com efeito, o reconhecimento que a atividade docente é permeada por uma variada gama de saberes é o primeiro passo para compreender que se dar o devido valor aos saberes advindos da experiência, da prática dos professores não é, necessariamente, desvalorizar a teoria, os saberes acadêmicos que também ocupam seu espaço no fazer pedagógico.

Gauthier (1998) deixa clara a importância de se voltar para os saberes da ação docente, do ensino dentro da realidade de sala de aula vivenciado pelo professor:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo (GAUTHIER, 1998, p. 20).

Entendemos essa ignorância sobre os saberes, referida pelo autor, como, verdadeiramente, o não conhecimento e, partindo desse entendimento, ao relacionarmos com o que foi apresentado tanto pelos coordenadores pedagógicos, ao citarem uma diversidade de conteúdos voltados tanto para a reflexão sobre a prática quanto para questões mais teóricas, bem como pelos formadores ao realizarem a distinção entre conteúdos formativos e conteúdos informativos.

Reforça nosso entendimento, o acompanhamento, já citado, às escolas pouco antes do advento da pandemia em que os conteúdos ressaltados no Quadro 8 são

tratados com foco maior nos aspectos teóricos do que propriamente em sua transposição para o cotidiano da sala de aula.

Deste modo, a clareza quanto aos conteúdos é condição para que os espaços formativos fomentem a criação de momentos de reflexão sobre a prática que é realizada pelos professores com mais intensidade e intencionalidade. Cumpre, mais uma vez, destacar que não se trata de desmerecer a importância que a teoria precisa ter nos espaços formativos, porém ter ciência de qual a sua finalidade, qual seja, ser um referencial orientador para qualificar a reflexão sobre as práticas docentes.

3.3.3 Achados da pesquisa

A pesquisa efetivada nos revelou achados que consideramos de importância para que a ideia de formação continuada em Rede, de forma sistêmica, baseada nas diretrizes que são pugnadas pela Semed, tenha condições de se consolidar. No Quadro 9, procuramos evidenciar tais achados, relacionando-os aos eixos de análise que utilizamos, elencando ações que serão exploradas com maior propriedade no Plano de Ação Educacional.

Quadro 9 - Achados da pesquisa

Eixos De Análise	Achados	Ações
Diretrizes da Rede sobre a formação continuada desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos: entre os normativos legais e a prática	- Divergência entre o enunciado pelos coordenadores, quando se referem à realização das formações dentro da perspectiva dos documentos orientadores e o que é realizado nas escolas	- Atualização da Política de Formação Continuada da Semed. - Criação de espaços formativos com ênfase no estudo e aprofundamento sobre os normativos e diretrizes.
	- Falta de clareza sobre a prática de acompanhamento das práticas formativas nas escolas	Elaboração do plano de acompanhamento, monitoramento e avaliação das práticas formativas desenvolvidas nas escolas.
Papel do coordenador pedagógico na formação de professores nas escolas	- Necessidade de ações mais frequentes de apoio às práticas formativas desenvolvidas nas escolas	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os achados guardam, entre si, uma certa complementariedade. Dessa forma, as divergências verificadas entre o que é compreendido pelos coordenadores pedagógicos e aquilo que eles realizam tem a ver com a ausência de uma concepção

de acompanhamento, que, por sua vez, aponta para a relevância de se repensar a maneira como esse acompanhamento tem sido concebido e realizado pela Semed nas escolas.

Ademais, fica muito evidente que especificar o que significa o acompanhamento das práticas formativas, a forma como deve ser implementado, o que precisa ser acompanhado e por quem, é condição *sine qua non* para que as orientações contidas nos documentos normativos alcancem os espaços formativos nas escolas.

Acrescer ao acompanhamento ações de monitoramento e avaliação das práticas formativas das escolas é, também, uma necessidade premente que precisa ser considerada ao se pensar na formação continuada que a Semed tem buscado concretizar.

Por fim, ampliar os espaços de formação continuada oferecidos, possibilitando momentos de estudo mais acurado sobre os normativos e diretrizes são fundamentais para a concretização dos objetivos propostos neles.

Nessa perspectiva, os achados direcionam à propositura de um plano de intervenção que enfatize a necessidade de uma reconfiguração das ações de acompanhamento, monitoramento e avaliação da formação continuada que é levada a cabo nas escolas. No capítulo subsequente apresentaremos o plano de intervenção que visa se aproximar dessa necessidade.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Ao tratar da implementação e efetivação de uma política educacional, tendo por referência um arcabouço de documentos orientadores que se pretendem marcos normativos dessa política, procuramos compreender em que medida as ações realizadas nas escolas correspondem às expectativas da Secretaria de Educação no que tange à formação continuada.

Ao apresentar esse propósito, já enunciamos uma vasta gama de categorias que foram consideradas no decorrer do trabalho e que demandam uma complexidade considerável ao pesquisador, sobretudo quando a proximidade deste com o seu objeto é grande e intensa.

Contabilizados os primeiros contatos que temos com o processo formativo desenvolvido pela Rede Municipal, são 20 anos em que há uma direta relação a partir de diferentes perspectivas: inicialmente como coordenador participante das ações de formação continuada realizada pela Rede, seguida da prática de formador de professores em escolas, mais tarde na condição de integrante do grupo de formação continuada de coordenadores pedagógicos e, por fim, como coordenador desse mesmo grupo.

Foram oportunidades diversas de observar, de maneira privilegiada e sob diferentes ângulos, o singular, rico e multifacetado universo que se estende desde o desejo da Secretaria de Educação, materializado nos diversos documentos normativos, até sua efetivação nas escolas.

Foi, porém, na condição de formador de coordenadores pedagógicos, função que atualmente desenvolvemos na Semed, que pudemos estabelecer um ponto de vista sobre aspectos que foram fundamentais para a escolha do caso de gestão que originou a pesquisa que ora apresentamos.

Alguns desses aspectos, captados, sobretudo, nas discussões que permeavam os encontros formativos, foram corroborados do decorrer da pesquisa. Como exemplo citamos a divergência entre aquilo que os coordenadores pedagógicos compreendem como a prática formativa que eles precisam desenvolver nas escolas e aquilo que é efetivamente ali realizado.

A pesquisa também corroborou com algo já observado em nosso cotidiano profissional sobre a necessidade de uma ação que envolva o acompanhamento, monitoramento e avaliação das práticas formativas nas escolas. Embora já exista o

acompanhamento, ele é feito em escala muito pequena, resultando em melhorias deveras limitadas, e sem um instrumento normativo específico que oriente, de forma clara e objetiva, as bases sobre as quais esse acompanhamento deve ser realizado.

Assim, os achados apresentados no capítulo anterior representam uma realidade já conhecida e vivenciada em nosso cotidiano profissional. É, também, em função desse cotidiano, que o Plano de Ação Educacional encontra um referencial. Para sua elaboração, utilizamos a ferramenta 5w2h, pela praticidade e pela visão ampla que ela nos oferece.

A ferramenta possui origem controversa e tem sido utilizada na elaboração e gestão de projetos, nos planos de ação, em razão da facilidade que oferece em sua construção, bem como pela sua aplicabilidade nos mais diversos setores.

Camargo (2019) afirma que, “de origem atribuída a diferentes autores, que vai desde os trabalhos de Alan G. Robinson, Rudyard Kipling, Marco Fábio Quintiliano até Aristóteles, essa ferramenta baseia-se na elaboração de um questionário formado por sete perguntas” (CAMARGO, 2019, p. 1).

O questionário citado pelo autor relaciona-se com o 5w, que se refere às iniciais de cinco palavras de origem inglesa: *what* (o que); *why* (por que); *where* (onde); *when* (quando), e; *who* (quem). O 2h, por sua vez, faz referência a *how* (como), *how much* (quanto).

Em nosso caso, para fazer uso da ferramenta, será preciso traçarmos, preliminarmente, um quadro geral de informações sobre o PAE, que será apresentado para, em seguida, tratar de cada ação que o compõe de forma específica.


Considerando os achados da pesquisa, o Plano de Ação Educacional tem por objetivo maior a atualização da Política de Formação Continuada em vigência na Semed. Desse propósito, que se converterá na primeira ação do PAE, decorrem duas outras ações que são complementares e dependentes: a elaboração da proposta de acompanhamento, monitoramento e avaliação das práticas formativas da Semed e a criação de espaços formativos específicos para o estudo sobre os normativos que orientam a Rede municipal no que se refere à formação continuada.

O PAE é direcionado para o órgão gestor da educação municipal, qual seja, a Secretaria Municipal de Educação. No âmbito dessa Secretaria, será estratégico e operacional o papel do Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED), que, recentemente, passou a integrar o novo organograma da Secretaria de Educação, denominado na gestão municipal anterior de Centro de Formação do Educador (Cefe).

O CAAED é o setor que reúne os principais grupos de formação continuada dos profissionais da Rede, tendo sob sua responsabilidade a emissão de toda a certificação dos cursos oferecidos pela Semed, dentre os quais, as formações de professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais. O Centro possui uma coordenação geral e se subdivide em dois núcleos: núcleo de formação continuada e núcleo de tecnologias e informática.

Favorece, ainda, a escolha do CAAED como setor responsável pela implementação do PAE, o aporte financeiro que a Lei Orçamentária Anual do Município de São Luís para o ano de 2022, destina, especificamente para as ações de formação continuada, o que totaliza quatro milhões de reais, conforme Figura da página seguinte:

Figura 4 - Despesas referentes à Formação Continuada



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Despesa dos Órgãos Segundo Natureza da Despesa por Programas e Ações - Valor Orçado

Exercício de 2022

Fiscal

Órgãos	Fonte	Aplicação da Fonte	Pessoal e Encargos Sociais	Juros e Encargos da Dívida	Outras Despesas Correntes	Investimentos	Inversões Financeiras	Armotização da Dívida	Reserva de Contingência	Total
Unidade										
Programa										
Ação										
2126- REALIZAR A MANUTENÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA NOS PRÉDIOS DA EDUCAÇÃO	0101	101000000	0,00	0,00	1.500.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.500.000,00
2127- GARANTIR SEGURANÇA EM PRÉDIOS ADMINISTRATIVOS	0101	101000000	0,00	0,00	5.548.795,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.548.795,00
409- FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO			0,00	0,00	3.800.000,00	200.000,00	0,00	0,00	0,00	4.000.000,00
2108- REALIZAR FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	0101	101000000	0,00	0,00	1.200.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.200.000,00
2109- REALIZAR FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	0101	101000000	0,00	0,00	1.250.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.250.000,00
2110- REALIZAR FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0101	101000000	0,00	0,00	550.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	550.000,00
2111- REALIZAR FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	0101	101000000	0,00	0,00	450.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	450.000,00
2112- REALIZAR FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DAS ÁREAS TÉCNICA, ADMINISTRATIVA E OPERACIONAL	0101	101000000	0,00	0,00	300.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	300.000,00
2113- ADQUIRIR EQUIPAMENTOS E MATERIAIS PERMANENTES	0101	101000000	0,00	0,00	0,00	100.000,00	0,00	0,00	0,00	100.000,00
2114- ADQUIRIR MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS	0101	101000000	0,00	0,00	50.000,00	100.000,00	0,00	0,00	0,00	150.000,00

Fonte: São Luís (2014).

Compreendendo a natureza das ações que serão apresentadas e, por conseguinte, a importância da CAAED para sua execução, vislumbrando-se, ainda, a alocação de recursos prevista em lei para o setor, na condição de responsável pelas ações formativas que perpassam por toda a Rede Municipal, propomos, a seguir, as ações que constituem o PAE, quais sejam: a atualização da Política de Formação Continuada da Semed; a elaboração da proposta de acompanhamento, monitoramento e avaliação das práticas formativas desenvolvidas nas escolas; e, por fim, a criação de espaços formativos com ênfase no estudo e aprofundamento sobre os normativos e diretrizes da Semed. A avaliação do PAE é exposta na conclusão do presente capítulo, na seção 4.4.

4.1 AÇÃO 1: ATUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEMED

Durante toda a pesquisa, e mesmo nos momentos que a precederam, tivemos a convicção de que, para perceber como é implementada a formação continuada nas escolas, seria necessário conhecer as finalidades que a Rede tenciona para essa formação. Nesse cenário, dentre os documentos elaborados pela Semed, a Política de Formação Continuada, de 2019, ocupa um lugar de destaque na medida em que apresenta os objetivos das práticas formativas almejados.

Entendemos, pois, que é fundamental que essa Política represente a confluência de anseio da Semed e, também, dos profissionais alcançados por ela. Assim, apresentamos no Quadro 10, o detalhamento de nossa primeira ação.

Quadro 10 – Ação 1: Atualização da Política de Formação Continuada

Ferramenta 5W2H	Descrição
<i>What</i> - O que será feito	Revisão e atualização da Política de Formação Continuada que a Semed possui.
<i>Why</i> - Porque será feito	Para tornar a política mais clara e objetiva, representando os anseios da Semed e dos seus profissionais.
<i>Where</i> - Onde será feito	CAAED
<i>When</i> - Quando será feito	Janeiro a setembro 2023
<i>Who</i> - Por quem será feito	CAAED, representatividade dos coordenadores pedagógicos, representatividade dos professores e representantes do sindicato da classe.
<i>How</i> - Como será feito	Reuniões presenciais e videoconferências
<i>How much</i> - Quanto custará fazer	R\$ 35.000,00 (trinta e cinco mil reais)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No momento de análise dos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos, ressaltamos os documentos que têm servido de referência para o planejamento e execução das ações formativas. Ali, percebemos que o documento mais utilizado é o Caderno do Coordenador Pedagógicos (SÃO LUÍS, 2014), enquanto apenas metade dos respondentes afirmaram utilizar a Política de Formação.

Há de se registrar que, enquanto o Caderno é um documento elaborado com linguagem leve, simples, evitando-se o texto denso, contendo instrumentos de uso diário dos coordenadores e muito focado em aspectos relativos à prática dos coordenadores, a Política de Formação possui um texto muito próximo daquele utilizado no espaço acadêmico.

Vale ressaltar que não estamos refutando a importância do texto acadêmico. Longe disso, a nossa compreensão é que, um texto, ao ser elaborado, precisa considerar os seus destinatários, precisa ter clareza sobre como espera ser recebido pelo seu público-alvo e, por fim, precisa amoldar-se na forma adequada para que se torne de fácil compreensão e absorção para seu leitor.

Ao sugerirmos como ação a revisão, atualização e revisão da Política de Formação, entendemos que ela precisa ser conduzida, necessariamente, pelo setor da Semed responsável por todas as ações formativas que a Rede realiza. Dessa feita, caberá ao Centro Avançado de Apoio à Educação a responsabilidade de organizar os espaços de discussão, estudo, proposições e sistematização dessa ação.

Caberá ao CAAED criar um grupo constituído por membros dos grupos de formação, de coordenadores pedagógicos das escolas e de professores que terão o objetivo de promover a atualização da Política.

O CAAED terá, ainda, como incumbência, a elaboração de um cronograma de reuniões mensais ou quinzenais, nas quais serão atribuídas as responsabilidades, os prazos e deliberadas as ações, com vistas a atualização do documento.

Um aspecto que tende a facilitar o processo de atualização é a prática já costumeira dentro da Rede de elaboração participativa e coletiva de seus normativos. Os documentos, em geral, passam por uma organização prévia pelo setor responsável para, em seguida, ser submetido à apreciação e ampliação, por todos os profissionais interessados, por meio de reuniões presenciais, videoconferências, sugestões por meios eletrônicos, em que são criadas estratégias para que aconteça a ampla participação.

O prazo para a revisão e atualização da Política de Formação é de seis meses, coincidindo com o primeiro semestre letivo de 2023. Estabelecido o lapso temporal para a ação, uma possibilidade de cronograma de atividades, com reuniões quinzenais, que poderão acontecer de forma presencial, nas dependências do CAAED, ou *online*, sob sua responsabilidade, é apresentado abaixo:

Quadro 11 - Calendário para ação de atualização da Política de Formação
Continuada

Ação	Mês
Constituição do grupo responsável pela atualização	Janeiro/2023
Reunião de apresentação do grupo e divisão de responsabilidades.	Janeiro/2023
Primeira reunião de proposições.	Fevereiro/2023
Segunda e terceira reunião de proposições.	Março/2023
Primeira reunião de sistematização.	Abril/2023
Apresentação da primeira versão da atualização para os profissionais da Rede (formação continuada); Recebimento de sugestões dos profissionais da Rede (por meio do <i>Google Forms</i>).	Abril/2023
Reunião para sistematização das sugestões recebidas.	Maió/2023
Organização da 1ª versão de atualização da Política de Formação.	Maió/2023
Envio para Secretária Adjunta de Ensino.	Junho/2023
Envio para o Conselho Municipal de Educação.	Junho/2023
Organização da versão definitiva da atualização para os profissionais da Rede (formação continuada).	Agosto/2023
Envio para gráfica para editoração e confecção da Política.	Agosto/2023
Apresentação da Política de Formação Continuada atualizada para os profissionais da Semed.	Setembro/2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No tocante aos gastos, o valor aqui orçado serve como uma referência geral sobre aquilo que deverá ser alocado para esse fim, considerando o repasse previsto na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2022 para ações de formação continuada realizadas pela Semed.

Trata-se, pois, de uma reserva de orçamento, uma previsão baseada nos valores LOA 2022, projetada para 2023⁹, como forma de garantir a existência do recurso para a consecução da ação.

⁹ Recomendamos que, ao elaborar seu orçamento anual, o Caaed preveja dotação orçamentária destinada às ações apontadas no presente PAE.

Assim, além dos insumos relacionados à impressão de materiais (R\$ 5.000,00) e lanche para as reuniões presenciais (R\$ 5.000,00), será importante destinar um valor para os serviços gráficos de confecção da versão impressa da Política de Formação, garantindo (R\$ 15.000,00), no mínimo, dois exemplares por escola e para todos os setores que compõem a Semed. Por fim, seria interessante a criação de uma plataforma virtual para hospedar, em versão digital, os materiais produzidos, como forma de democratizar seu acesso.

A opção pela contratação de uma consultoria pode ser substituída pela parceria que já existe entre a Secretaria de Educação e a Fundação Lemann, conforme explicitado no Capítulo 2.

Nesses termos, a Fundação Lemann destacaria, dentre seus profissionais, aqueles que poderiam contribuir durante o processo de atualização da Política de Formação.

Por fim, após parecer do Conselho Municipal de Educação, a apresentação do documento será realizada no formato de Fórum (R\$ 5.000,00), com a participação de todos os profissionais da Rede, com mesas de debate divididas pelos temas que compõem a Política.

4.2 AÇÃO 2: ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS

O acompanhamento realizado pela Semed às escolas tem sido um ponto ainda não pacificado, no que se refere especificamente à formação continuada. Como já aludido, existem equipes dentro das superintendências das áreas de ensino que vêm realizando esse trabalho. Assim, há o acompanhamento realizado na educação infantil, no ensino fundamental, bem como na educação de jovens e adultos.

Entretanto, cada uma dessas equipes realiza seu trabalho não tendo um foco específico, ou seja, procuram acompanhar tudo o que acontece na escola, das dificuldades estruturais à falta de materiais, de problemas relacionados aos alunos ao repasse de informes e cobranças advindas da Secretaria. O resultado, obviamente, é um trabalho que não atende às necessidades da Semed e desagrada as escolas, que o veem como mero expediente fiscalizatório.

Focando no acompanhamento das práticas formativas, nossa pesquisa demonstrou que ainda é um desejo dos coordenadores pedagógicos que este aconteça com maior abrangência e constância. Restou muito claro nos questionários que os coordenadores pedagógicos sentem falta de uma maior proximidade dos seus formadores na escola.

Nesses termos, entendemos que a Semed urge pela construção de um normativo que defina claramente o que se entende por acompanhamento das práticas formativas; quais os objetivos desse acompanhamento; quem será responsável pela sua realização e monitoração, e; como serão avaliadas essas práticas.

Pensando nesse normativo, o Quadro 12 traz, esquematicamente, os passos necessários para sua elaboração.

Quadro 12 – Ação 2: Elaboração do Plano de acompanhamento, monitoramento e avaliação das práticas formativas

Ferramenta 5W2H	Descrição
What - O que será feito	Elaboração de documento normativo que evidencie como acontecerá o acompanhamento, monitoramento e avaliação das práticas formativas nas escolas.
Why - Porque será feito	Para alinhar os propósitos da Rede, no que se refere à formação continuada, ao que é realizada nas escolas, percebendo-se os impactos das ações realizadas.
Where - Onde será feito	CAAED
When - Quando será feito	Primeiro trimestre de 2023.
Who - Por quem será feito	CAAED, representatividade dos grupos formativos e representatividade das escolas.
How - Como será feito	Reuniões presenciais e videoconferências.
How much - Quanto custará fazer (custo).	R\$ 8.000,00 (oito mil reais).

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

É importante retomar a ideia de complementariedade e dependência entre as ações proposta no PAE, para que se entenda o Plano de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação das Práticas Formativas como elemento estruturante da Política de Formação Continuada enunciada na ação anterior.

Ao atentarmos para o período em que o plano deverá ser elaborado, veremos que ele antecede a atualização da política. Isso se deve em razão de que o acompanhamento precisa ser iniciado no começo do ano letivo, quando as formações nas escolas, em tese, iniciam.

Aqui, vale frisar que, quando falamos do primeiro trimestre como o período em que será feito, nos referimos estritamente à elaboração do Plano de Acompanhamento. A periodicidade de sua realização junto às escolas, será tratada no próprio Plano.

O CAAED estará à frente da ação, tomando a iniciativa de, inicialmente, provocar a Secretaria de Educação, para que sejam criados espaços de discussão em torno da importância do Plano de Acompanhamento.

Nessa perspectiva, um cronograma de atividades será desenvolvido para que a ação proposta possa vingar. Abaixo, o Quadro 13 elenca os encaminhamentos a serem tomados pelo CAAED:

Quadro 13 - Calendário para ação de elaboração do Plano de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação das Práticas Formativas.

Ação	Mês
Constituição do grupo responsável pela elaboração do Plano.	Janeiro/2023
Reunião de apresentação do grupo e divisão de responsabilidades.	Janeiro/2023
Primeira reunião de proposições.	Janeiro/2023
Segunda reunião de proposições.	Fevereiro/2023
Primeira reunião de sistematização.	Fevereiro/2023
Apresentação da primeira versão da atualização para os profissionais da Rede (formação continuada); Recebimento de sugestões dos profissionais da Rede (por meio do <i>Google Forms</i>).	Fevereiro/2023
Reunião para sistematização das sugestões recebidas.	Março/2023
Organização Plano de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação das Práticas Formativas.	Março/2023
Envio para Secretária Adjunta de Ensino.	Março/2023
Apresentação da Política de Formação Continuada atualizada para os profissionais da Semed.	Março/2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O cronograma guarda muita similaridade com o anteriormente apresentado. Entretanto, em virtude de o Plano de Acompanhamento ser parte constitutiva da Política de Formação, há um número menor de ações.

Importante no processo de elaboração do Plano de Acompanhamento, também capitaneado pelo CAAED, a necessidade de, na constituição do grupo responsável, selecionar membros das equipes de formadores que atuam no próprio Centro, delegando a titularidade do processo ao núcleo de formação continuada.

Em outra frente, ainda na constituição do grupo que terá a responsabilidade de elaborar o Plano, faz-se necessário que a representatividade da escola seja composta por coordenadores pedagógicos, gestores escolares e professores.

Depois de elaborado, o Plano precisará passar pela Secretaria Adjunta de Ensino para que receba seu aval e, em seguida, será apresentado nos espaços formativos conduzidos pela Semed. Aqui, entendemos que a versão digital do documento é mais propícia, haja vistas que ele integrará a Política de Formação Continuada, que terá uma versão impressa prevista para o semestre seguinte ao Plano.

Os recursos seguem a mesma lógica da ação anterior, convertendo-se em uma previsão para 2023 e, assim, ficando um valor prospectivo que envolverão, basicamente, a logística de realização dos encontros do grupo responsável pela elaboração do documento (R\$ 5.000,00), bem como da diagramação produção e disponibilização do arquivo digital (3.000,00) na plataforma a ser criada pela Semed.

4.3 AÇÃO 3: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS COM ÊNFASE NO ESTUDO E APROFUNDAMENTO SOBRE OS NORMATIVOS E DIRETRIZES DA SEMED

Conforme descrito no Capítulo 2, a formação oferecida pela Semed para coordenadores pedagógicos tem a periodicidade de dois encontros mensais durante todo o ano letivo. Nesses encontros, são tratados conteúdos referentes à prática desenvolvida pelo coordenador em sua escola, bem como temas relacionados à política de currículo, avaliação, alfabetização e formação defendida pela Rede Municipal.

Analisando o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento vigente, fizemos a observação que a formação continuada oferecida se encaixa no que o PCCV chama de Programas de Desenvolvimento, ou seja, “destinados à incorporação de conhecimentos e habilidades técnicas inerentes ao cargo, por meio de cursos regulares oferecidos pela Instituição” (SÃO LUÍS, 2008b, p. 6).

Interessante notar que a formação continuada da Rede se enquadra no programa considerado de desenvolvimento, aproximando-se, ainda, de contornos não tão bem definidos, da ideia de desenvolvimento profissional que defendemos em nosso trabalho.

Todavia, o PCCV traz outros programas que se inserem na perspectiva de qualificação profissional. Aqui, fazemos alusão em especial aos Programas de Capacitação.

Art. 22. O processo de qualificação ocorrerá por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mediante convênio ou por iniciativa do próprio Professor, cabendo ao Município atender prioritariamente:

[...]

- Programa de Capacitação: aplicado aos Professores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração de legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função (SÃO LUIS, 2008, p. 6).

Claramente, definido como programa que procura oferecer a oportunidade de acesso a novos conhecimentos, sobretudo no domínio de conteúdos relativos às tecnologias da informação que, cada vez mais, ocupam os espaços da vida profissional, a capacitação também reserva lugar para aquisição de conhecimentos advindo das alterações legislativas e normativas que impactam diretamente no trabalho dos profissionais.

De certo, os espaços para o trabalho com esse segundo tipo de conteúdo ainda são uma lacuna dentro das ações voltadas para a qualificação profissional. Ainda que se considere que, em momentos específicos da formação continuada oferecida pela Semed, o trabalho com a legislação e os normativos são realizados, estes não suprem a necessidade, sobretudo, pela limitação de tempo e por não ser o espaço adequado para tal finalidade.

Com base nessa realidade, propomos como terceira ação do PAE, a criação de espaços formativos específicos, com a finalidade exclusiva de explorar a legislação e os normativos que afetam diretamente na prática cotidiana dos profissionais da Semed, tendo como fundamento a ideia de programa de capacitação expressa no PCCV.

Quadro 14 – Ação 3: Criação de espaços formativos específicos para estudo dos normativos

Ferramenta 5W2H	Descrição
<i>What</i> - O que será feito	Criação de novos espaços formativos com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os normativos e diretrizes utilizados pela Semed.

<i>Why</i> - Porque será feito	Para oferecer aos interessados, um espaço específico, cuja finalidade é o estudo dos normativos que orientam a Semed na formação continuada de seus profissionais.
<i>Where</i> - Onde será feito	CAAED.
<i>When</i> - Quando será feito	Oferecido durante todo o ano.
<i>Who</i> - Por quem será feito	CAAED.
<i>How</i> - Como será feito	Através de grupos de estudo com inscrições prévias.
<i>How much</i> - Quanto custará fazer (custo).	R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Inevitavelmente, trazemos a ideia de complementariedade entre as ações proposta no PAE. Por acreditar que, para que os normativos possam sair do papel e tomar vida no dia a dia das escolas, eles precisam ser devidamente apropriados pelos seus usuários, não terá sentido atualizar a Política de Formação Continuada se, concomitantemente, não acontecer sua implementação nos espaços escolares.

Eis, pois, que a criação dos espaços para o estudo, aprofundamento e reflexão dos normativos é a busca pela superação entre aquilo que é defendido pela Semed por meio de suas políticas e o que tem sido realizado dentro das escolas. É a tentativa de diminuir o fosso entre o enunciado e o realizado.

Quadro 15 - Calendário para criação dos espaços de estudos sobre os normativos

Ação	Mês
Constituição do grupo responsável pela capacitação	Dezembro/2022
Organização do Plano de Curso	Dezembro/2022
Seleção dos materiais que serão utilizados	Janeiro/2023
Divulgação do período de inscrições para primeira turma	Janeiro/2023
Início das capacitações	Fevereiro/2023
Avaliação da capacitação pela coordenação do CAAED	Junho/2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Para constituição do grupo que se incumbirá de realizar as capacitações, será importante que um perfil prévio seja traçado. Além da prática de formador, que certamente favorece o desempenho de quem ministrará as capacitações, aqui será necessário que seja selecionado quem tenha afinidade com o estudo dos normativos legais, com familiaridade com a temática.

Nesse sentido, em sendo útil, poderá o CAAED contatar com outros setores da Semed ou mesmo divulgar o perfil desejado para que interessados que atendam aos pré-requisitos possam se manifestar.

Na organização do Plano de Curso, será relevante determinar os conteúdos, ementa, carga horária, forma de inscrição, quantitativo de participantes, horários, periodicidade e requisitos para certificação.

No quesito conteúdos, é imprescindível que se trabalhe com o Estatuto do Magistério, o PCCV, a Política de Formação Continuada. Tais conteúdos podem ser relacionados com outros, sobretudo aqueles que tragam subsídios para a discussão na perspectiva de desenvolvimento profissional.

No que toca à oferta da capacitação, é importante que ela aconteça de forma permanente para que o seu alcance seja garantido ao maior número de profissionais da Rede. Por assim ser, devemos pensar na divulgação das turmas antes do início do ano letivo, proporcionando aos interessados tempo hábil para realizarem as respectivas inscrições.

Em termos mais amplos, a criação desse novo espaço formativo significará para o CAAED a ascensão do seu papel de principal fomentador de qualificação profissional dentro da Semed a um novo patamar, reforçando sua relevância diante das políticas desenvolvidas pela Rede Municipal.

Os recursos, na mesma dinâmica das ações anteriores no que se refere à fonte, se destinarão aos insumos e materiais didáticos a serem utilizados, à impressão desses materiais (R\$ 2.000,00), e gastos com lanche a ser realizado durante a capacitação (R\$ 3.000,00).

4.4 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.

À guisa de ilustração, a Figura 5 representa a compreensão que temos e que defendemos do PAE aqui proposto, em que suas ações mantêm diálogo e complementariedade como princípios necessários para sua existência e consequente êxito.

Figura 5 - Plano de Ação Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Temos com precisão que a atualização da Política de Formação Continuada constitui-se como a base sobre a qual o Plano de Acompanhamento se apoiará uma vez que a política lhe dá legitimidade, posto que sua atualização é feita com a participação ativa de todos os atores que serão por ela impactados.

Por outro ângulo, percebemos, também, a importância da criação de novos espaços formativos, sobretudo quando estes oferecem a oportunidade de os atores conhecerem com maior propriedade, o que almeja a Semed, por meio do que é expresso nos normativos que orientam suas práticas normativas.

Por fim, cabe ressaltar que de nada valerá todos os esforços envidados se as ações propostas não atingirem a finalidade precípua de uma Rede Educacional: oferecer um ensino de qualidade que se converta na aprendizagem e na melhoria de vida dos estudantes.

Assim, entendemos a importância de se ter instrumentos avaliativos que ofereçam para a Semed a percepção de como as ações que foram aqui apresentadas foram assimiladas.

Inicialmente, reafirmamos a importância do CAED como setor a capitanear a criação de um grupo responsável pela elaboração dos instrumentos avaliativos que terão o condão de retratar, com o máximo de fidedignidade, o alcance das três ações.

Avaliar uma política é algo que demanda clareza sobre aquilo que será objeto da avaliação. Compreendemos, assim, que, em nosso caso específico, podemos lançar mãos de instrumentos que abarquem a avaliação de resultados e de impactos da Política de Formação Continuada após sua atualização.

Faz-se, pois, que deixemos claro o que distingue as duas avaliações citada. Na Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise *ex post*, publicado pela Presidência da República em 2018, temos que:

A diferença entre as abordagens da avaliação de resultados e da avaliação de impacto relaciona-se às metodologias utilizadas. A avaliação de resultado, como dito antes, baseia-se na observação dos indicadores quantitativos, ou no uso de metodologias quantitativas exploratórias, e no levantamento de percepção dos resultados da política, segundo os seus usuários finais. Hipóteses são levantadas sobre os indicadores de resultados e impactos na linguagem do modelo lógico. Já a avaliação de impacto, com uso de metodologias estatísticas mais sofisticadas e hipóteses sobre o comportamento dos beneficiários da política e dos não beneficiários que servirão de grupo de controle, pode estimar os efeitos causais da política tanto sobre os indicadores de resultados quanto de impactos, novamente, definidos no modelo lógico (BRASIL, 2018, p. 242).

Entendendo que a avaliação dos resultados tem foco maior nos aspectos quantitativos e, para que a avaliação de impactos envolva aplicações mais aprofundadas da estatística e de aspectos qualitativos, será preciso organizar diferentes instrumentos que possam dar conta de abarcar os dois vieses.

O Plano de Acompanhamento e Monitoramento, por sua vez, já traz em seu corpo a necessidade da avaliação, de forma que sua efetivação terá, necessariamente, ao final de cada ano letivo, o momento para que os resultados alcançados sejam objeto de análise para o (re)planejamento de intervenções.

A criação de espaços formativos com finalidade específica impulsiona a avaliação em duas frentes: por um lado, a efetivação dos espaços e, por outro, o aproveitamento do conteúdo nele oferecido.

Retomando a Figura 5, entendemos que tanto o Plano de Acompanhamento e Monitoramento como a criação de espaços formativos se constituem como partes integrantes da avaliação da Política de Formação, na medida em que essas duas ações, ao se concretizarem, potencializam parte dos objetivos propostos na Política.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria possível pôr termo a uma discussão que envolve a valorização do desenvolvimento profissional docente e as diretrizes propostas por uma Rede Municipal de Ensino Público, para sua consecução? Seria possível encerrar o esforço de compreender a relevância dos normativos legais para a implementação de uma proposta de formação continuada em uma Secretaria de Educação? Caberia em um estudo científico espaço suficiente para abarcar, de um lado, a paixão por um tema com o qual se convive intimamente há mais de duas décadas e, do outro, a objetividade diante de um objeto de conhecimento com vivência próxima por igual lapso de tempo?

No espaço deste trabalho, reconhecidamente como aquele em que a impressão pessoal do pesquisador se torna mais evidente, escolhemos fazê-lo tentando dar respostas a perguntas que foram força motriz durante todo o seu desenvolvimento.

Todavia, inicio retornando ao caso de gestão que deu origem à nossa pesquisa. Ali, busquei expor algo que há muito me inquietava no cotidiano profissional: por que, depois de transcorridos mais de quinze anos de processo formativo na Rede Municipal de São Luís, ainda era limitada a apropriação e internalização de suas diretrizes, manifestadas por meio do normativos elaborados para esse fim?

Depois de uma jornada que passou pela delimitação do nosso objetivo a partir do objeto que já nos era muito claro, a implementação da formação continuada,

seguida do levantamento de referenciais teóricos, da elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de pesquisa, chegamos, talvez, como no poema de T.S. Eliot, ao mesmo ponto de onde partimos, com presença marcante das questões que abriram a esta seção, ou, nas palavras do autor: “e o fim de toda nossa exploração, será chegar ao ponto de partida, e o reconhecer ainda como da primeira vez que o vimos” (ELIOT, 1981, p. 234).

Começamos assumindo enfaticamente que a valorização do desenvolvimento profissional, como objetivo de uma Rede de Ensino, intermediada pela execução de ações formativas, jamais será passível de termos conclusivos. Nosso trabalho corrobora com a afirmação, ao trazer a ideia de que o desenvolvimento citado implica na construção de uma identidade profissional. Embora utilizada no singular, essa identidade é plural, histórica, contextualizada e situada em determinado domínio político-social.

É nesse amálgama de condicionantes que precisamos compreender a legitimidade das diretrizes elaboradas pela Rede Municipal de São Luís. Sua validade se dará à medida em que percebemos a que contexto próprio elas procuram atender; qual o perfil profissional que desejam desenvolver; e qual o tipo de escola que buscam construir.

Nesse sentido, não há como se cogitar em encerrar as discussões que permeiam o desenvolvimento profissional, embora seja importante o movimento de compreensão e análise, como requisito para promover sua importância e ratificar sua necessidade para a melhoria do trabalho docente e, por consequência, das aprendizagens dos estudantes.

Passo a frente, assumimos não ser possível encerrar o esforço para compreender a validade dos normativos legais na implementação de ações formativas em uma Rede de Ensino. Vale mesmo registrar que nos chamou deveras a atenção a dificuldade em levantar referenciais na literatura que tratassem especificamente da relação entre documentos normativos e práticas escolares.

Parece-nos uma lacuna que precisa ser tratada com maior atenção esse solo que ainda se apresenta pouco cultivado em que os documentos normativos são concebidos como portadores das intenções do poder público diante da formação continuada dos profissionais do magistério.

De certo que a ausência da literatura nos levou ter o entendimento de que os normativos, bem mais que documentos que apresentam direitos e deveres ou expressam condutas e recomendações rígidas, trazem um conjunto de conteúdos, procedimentos e atitudes que convergem para a aquisição de determinadas competências profissionais que ampliam o perfil do coordenador pedagógico.

Já ressaltamos que, com o início das ações sistêmicas de formação continuada da Semed em 2002, uma das maiores resistências consistia na não aceitação do papel de formador de professor pelos coordenadores pedagógicos. Dentre outros motivos, alegava-se que isso iria dificultar na realização de outras atividades, em geral, tarefas administrativas ou burocráticas, desempenhadas costumeiramente pelos profissionais.

Perceber, por meio da pesquisa realizada, que hoje, o coordenador pedagógico compreende, de maneira mais pacífica, a importância dele como formador de professores, nos leva a conceber a relevância que os documentos orientadores e os normativos desempenham nesse processo.

Ao definir a função de formador para o coordenador pedagógico, os normativos explicitam sua natureza didático-pedagógica, bem como sua postura política, pois considera a índole intelectual como preponderante na organização do trabalho do coordenador e, por fim, acenam para o entendimento da escola como comunidade de aprendizagem que extrapola a relação professor-aluno, se estendendo à relação coordenador-professor.

O uso dos normativos, assim, quebra com a ideia comum do documento impostos verticalmente pelas secretarias para emoldurar comportamentos, impor condutas e limitar ações, passando a ser visto como um referencial que contribui para dar unidade às ações de formação dentro de uma Rede, estabelecendo critérios claros que ajudam na sua organização dentro do cotidiano escolar, favorecendo sua consecução, respeitando-se as demandas específicas das escolas.

Fica evidenciado, assim, que, longe de encerrar a compreensão da importância dos normativos legais, nosso trabalho realça a urgente necessidade de se ampliar este recorte da prática educativa, ainda carente de maior atenção.

O liame que separa paixão e objetividade na vivência profissional tende a ser sempre muito tênue. A proximidade entre as duas se torna ainda menor, quanto maior é o tempo dedicado a determinado objeto, em nosso caso, à formação continuada.

Compreendemos como possíveis, momentos em que, durante nossa pesquisa o coração tenha pulsado com mais intensidade, deixando sobressair impressões que foram compostas por meio dos anos de vivência nos variados espaços formativos desenvolvidos pela Semed.

Tais momentos, todavia, encontraram limites no rigor metodológico e na clara noção de que era preciso ver com as lentes da criticidade e guardando o distanciamento devido o objeto da pesquisa.

Assim, respondemos à última indagação proposta, enfatizando que é sim possível manter a distância necessária entre a paixão e a objetividade como forma de não macular os resultados da pesquisa com impressões que escapassem àquilo que foi apontado pelos instrumentos utilizados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA L. R.; PLACCO V. M. N. S. Formação continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 485-493, set./dez. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/497/473>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- ANDALÓ, C. S. A. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências. Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=177&totalArquivos=446>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 110, p. 50, 10 jun. 2003a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=50&data=10/06/2003>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Edital nº 01/2003-SEIF/MEC**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2003b.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 20 out. 2021

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/07/2008>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013&totalArquivos=120>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014&totalArquivos=8>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise *ex post*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018. (v. 2). Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/asplan/guia-de-avaliacao-de-politicas-publicas-ex-post.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **3ª Versão do parecer (Atualizada em 18/09/19)**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 72, p. 46, 15 abr. 2020a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2020&jornal=515&pagina=46&totalArquivos=99>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2020b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2021.

BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2004.

CAMARGO, R. 5W2H: conheça essa poderosa ferramenta de planejamento.

Robson Camargo Projetos e Negócios, São Paulo, 07 nov. 2019. Disponível em: <https://robsoncamargo.com.br/blog/5w2h#:~:text=De%20origem%20atribu%C3%ADa%20a%20diferentes,When%2C%20How%20e%20How%20Much>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. *In*: ANDRÉ, M.E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2002. p. 171-184. (Série Estado do Conhecimento, n. 6). Disponível em:

https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2022.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1457/371>. Acesso em: 22 maio 2022.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, A. A. *et al.* (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-12.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144, p. 826-849. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa *In*: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas** São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ELIOT, T. S. **Poesia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FUJIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. *In*: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Graf. FE, 2005.p. 247-260.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

G EGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, V. M. V. S.; ALMEIDA, L. R. A. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 113-119. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ikcUmCeZLOIC&oi=fnd&pg=PA113&dq=G EGLIO,+P.+C.+%22O+papel+do+coordenador+pedag%C3%B3gico+na+forma%C3%A7%C3%A3o+do+professor+>

em+servi%C3%A7o%22&ots=7UcQtYliC4&sig=O1Ec3U_3qLJLrScQGJDDbfRMqgo#v=onepage&q=GEGLIO&f=false. Acesso em: 13 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

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

LIBÊNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARANHÃO. Decreto nº 35.660, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre os procedimentos e regras para fins de prevenção da transmissão da COVID-19, institui o Comitê Estadual de Prevenção e Combate à COVID-19 e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo**, São Luís, ano 114, n. 50, p. 3, 16 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N-35660.16032020-COVID.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

MARANHÃO. Decreto nº 54.936, de 23 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública no Município de São Luís e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente da COVID-19 e do aumento no número de casos de H1N1. **Diário da Assembleia**, São Luís, ano 47, n. 40, p. 4, 26 mar. 2020b. Disponível em: <https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2020/03/27115055/DIARIO040-26-03-2020-4-5.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

MARCELO, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Lisboa: **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009a. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao->

inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

NOVOA, A. (org.) **Profissão**: professor. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro-SP, 2007.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. *In*: ALMEIDA L. R.; PLACCO V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 17-26. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Wcf7IVdhhyEC&oi=fnd&pg=PA17&dq=ORSOLON,+L.+A.+M.+O+coordenador/formador+como+um+dos+agentes+de+transforma%C3%A7%C3%A3o+na/da+esco&ots=w-LXvm50r6&sig=-hzx0lt-eSw1ybZh5KzZoU7rCnw#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 03 set. 2022.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. A. 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.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

REALE, A. M. *et al.* O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/305>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SÃO LUÍS. **Formação dos educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas para educação. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

SÃO LUÍS. Lei nº 4.749 de 03 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de São Luís, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Luís, n. 3, p. 1, 04 jan. 2007.

SÃO LUÍS. Lei nº 4931, de 07 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do sistema de ensino público da Prefeitura de São Luís e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Luís, 08 abr. 2008a.

SÃO LUÍS. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos**: plano de formação 2008. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2008b.

SÃO LUÍS. **Caderno do(a) coordenador(a)**: Orientações para a Organização do Trabalho Escolar. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

SÃO LUÍS. Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Luís, ano 35, n. 214, p. 1, 18 nov. 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/104713572/dom-slz-normal-18-11-2015-pg-1>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SÃO LUÍS. **Programa Educar Mais**: juntos no direito de aprender. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

SÃO LUÍS. **Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SÃO LUÍS. **Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal De Educação de São Luís**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SÃO LUÍS. **Projeto de Lei Orçamentária Anual 2022**. São Luís: Prefeitura municipal de São Luís, 2021.

SARTORI, J.; PUIATI PAGLIARIN, L. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6364>. Acesso em: 20 out. 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, L. R. C. *et al.* **Pesquisa Documental**: alternativa investigativa na formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9.; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

STROILI, M.H. M.; GONÇALVES, M. L. C. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/305>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. O professor face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2075923/mod_resource/content/1/Texto-

complementar-Aula-4-TARDIFF-LESSARD-LAHAYE-1991.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

VAMOS FAZER UM FILME. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: Renato Russo. In: O DESCOBRIMENTO do Brasil. Intérprete: Legião Urbana. Rio de Janeiro: Emi-Odeon Brasil, 1993. 1 CD. Faixa 8.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de Análise de Conteúdo por meio do Atlas.Ti. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 275-308, 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/236/181>. Acesso em: 23 jun. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.

O Sr (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa A implementação das diretrizes da formação continuada em serviço de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA. Nesta pesquisa pretendemos investigar como se dá o processo de implementação da Formação Continuada de Professores em escolas da Rede Pública Municipal, em conformidade com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (Semed). O motivo que nos leva a realizar a presente pesquisa é possibilidade de contribuir com a implementação nas escolas das diretrizes propostas pela Semed, fomentando a criação de uma cultura formativa no cotidiano institucional das escolas, favorecendo a melhoria do ensino oferecido. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionário via Google Forms com coordenadores pedagógicos e realização de entrevista via Google Meet com os formadores de coordenadores pedagógicos. A pesquisa contribuirá para identificar caminhos que contribuam com a implementação dos processos formativos nos espaços escolares, buscando, por meio desses processos, a efetivação de ações que promovam o desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, a melhoria do ensino e das aprendizagens. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao Sr (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado. O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() SIM () NÃO

LEVANTAMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA (ANOS FINAIS)

O presente questionário tem por finalidade levantar informações sobre o processo formativo desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino que contribuirão para a elaboração da dissertação do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nesse sentido, as informações aqui prestadas são de grande importância para que a dissertação possa traduzir, com fidedignidade, a realidade da educação pública municipal. Antecipo que, as respostas, permanecerão sob sigilo, não sendo necessária sua identificação.

Obs.: Responda às questões, considerando o funcionamento regular de sua escola, antes do momento pandêmico.

Agradeço a atenção e disponibilidade.

1. Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Ensino?

2. Quem conduzia a formação continuada na sua escola, antes da pandemia?

Coordenador Pedagógico

Especialistas convidados

Professores

Gestor

Outro:

3. Qual a periodicidade de encontro de formação continuada realizado em sua escola, antes da pandemia?

1 por mês

2 por mês

mais de 2 por mês

os encontros não acontecem

Outro:

4. Qual o tempo médio de duração dos encontros de formação continuada realizados em sua escola, antes da pandemia?

1 hora

2 horas

os encontros não acontecem

Outro:

5. Dos documentos abaixo, marque aqueles que você utilizava para o planejamento/execução da formação continuada na escola, antes da pandemia:

Caderno do Professor (2003)

Formação dos Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação (2004)

CADERNO DO(A) COORDENADOR(A): Orientações para a Organização do Trabalho Escolar (2014)

Política de Formação dos Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino (2020)

Nenhuma das alternativas

Outro

6. Em relação aos documentos citados na questão anterior, qual é considerado de maior relevância para planejar e executar a formação continuada dos professores? Por qual razão?

7. Dos documentos abaixo, marque aqueles que sua escola possui:

- Plano de Formação Continuada de Professores
- Pautas dos Encontros Formativos
- Registros reflexivos sobre os Encontros Formativos
- Portfólio de cópias dos textos utilizados na leitura em voz alta nos encontros formativos
- Portfólio de materiais socializados na ampliação cultural dos encontros formativos
- Nenhuma das alternativas
- Outro:

8. Comente como aconteceu a construção dos documentos assinalados na questão anterior?

9. Marque abaixo os elementos que fazem parte do planejamento/execução dos encontros formativos que você realizava antes da pandemia:

- Pauta de Formação (com objetivos, descrição das atividades e respectivas sequência didática)
- Agenda do Encontro Formativo (resumo da pauta que é entregue aos participantes)
- Seleção de textos literários para o momento da leitura em voz alta
- Seleção de material de cunho cultural para socializar com os professores no momento de ampliação cultural
- Registro reflexivo dos encontros realizados pelos professores
- Nenhuma das alternativas
- Outro:

10. Como é a participação dos professores nos momentos formativos? Em relação aos elementos e documentos citados, como eles são percebidos pelos professores?

11. Qual a importância da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada desenvolvida na escola?

12. Como você avalia o acompanhamento da Semed às ações de formação que desenvolvidas pela escola, antes da pandemia?

- O acompanhamento não acontece
- O acompanhamento é muito insatisfatório
- O acompanhamento é insatisfatório
- O acompanhamento é satisfatório
- O acompanhamento é muito satisfatório

13. Liste alguns dos conteúdos trabalhados na formação com os professores:

14. Você acredita que a formação continuada realizada na escola atende às diretrizes propostas pela Semed? Comente:

15. De que maneira o seu formador poderia contribuir diretamente para a implementação da formação de professores em sua escola?

16. Você acredita que uma proposta de acompanhamento, monitoramento e avaliação poderia contribuir para efetivação das formações nas escolas? Comente:

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS FORMADORAS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

- 1) Fale um pouco sobre seu início na carreira:
- 2) Por quanto tempo você desempenhou suas atividades como coordenador pedagógico na Rede Pública Municipal de Ensino? Fale um pouco sobre essa experiência:
- 3) Há quanto tempo desempenha a função de formador de coordenadores pedagógicos? Descreva um pouco de sua rotina de formadora:
- 4) Fale um pouco sobre as diretrizes para formação continuada de professores, quais são, como foram elaboradas?
- 5) Como são realizadas as ações de formação continuada conduzida pelos coordenadores pedagógico nas escolas de São Luís? Como você analisa essa formação que se dá na escola?
- 6) Como você aborda e repassa as diretrizes propostas pela Semed na formação continuada de coordenadores pedagógicos?
- 7) Como você avalia a implementação das diretrizes de formação continuada nas escolas?
- 8) Dos elementos propostos nas diretrizes para formação continuada dos professores, quais aspectos você considera como exitosos e quais que você acredita que apresentam maior dificuldade em ser implementados? Comente:
- 9) O que pode ser inserido ou alterado nas formações oferecidas aos coordenadores que poderia contribuir para a implementação das diretrizes de formação continuada dos professores nas escolas?
- 10) Qual(is) ação(ões) poderia(m) ser inserida(s) em sua rotina de trabalho, que contribuiriam para a efetivação das diretrizes de formação continuada nas escolas?

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A implementação das diretrizes da formação continuada em serviço de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA**. Nesta pesquisa pretendemos investigar como se dá o processo de implementação da Formação Continuada de Professores em escolas da Rede Pública Municipal, em conformidade com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (Semed). O motivo que nos leva a realizar a presente pesquisa é possibilidade de contribuir com a implementação nas escolas das diretrizes propostas pela Semed, fomentando a criação de uma cultura formativa no cotidiano institucional das escolas, favorecendo a melhoria do ensino oferecido.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionário via *Google Forms* com coordenadores pedagógicos e realização de entrevista via *Google Meet* com os formadores de coordenadores pedagógicos. A pesquisa contribuirá para identificar caminhos que contribuam com a implementação dos processos formativos nos espaços escolares, buscando, por meio desses processos, a efetivação de ações que promovam o desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, a melhoria do ensino e das aprendizagens.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros

projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua **identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **Os desafios na implementação das diretrizes da formação continuada em serviço de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luis(MA), _____ de _____ de 2021 .

Nome	Assinatura participante
Data	

Nome	Assinatura pesquisador
Data	

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Ronald Campos Corrêa

Endereço: Rua Projetada S/N, Residencial Marcelle II, Bloco 06, Apto. 303, Turu.

CEP: 65066-902, São Luís-MA

Fone: (98) 98851 8111.

E-mail: ronaldcorrea.mestrado@caed.uff.br