

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

Dilce de Fátima Bastos Duarte

**Os desafios na implementação da política de formação continuada de Professor Suporte
Pedagógico no Município de São Luís - MA**

Juiz de Fora

2023

Dilce de Fátima Bastos Duarte

**Os desafios na implementação da política de formação continuada de Professor Suporte
Pedagógico no Município 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, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alesandra Maia Lima Alves

Juiz de Fora

2023

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

Duarte, Dilce de Fátima Bastos .

Os desafios na implementação da política de formação continuada de professor suporte pedagógico no município de São Luís / Dilce de Fátima Bastos Duarte. -- 2023.

194 f. : il.

Orientadora: Prof(a)Dr(a). Alesandra Maia Lima Alves
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2023.

1. Políticas Públicas. 2. Professor Suporte Pedagógico. 3. Formação Continuada. I. Alves, Prof(a)Dr(a). Alesandra Maia Lima , orient. II. Título.

Dilce de Fátima Bastos Duarte

Os desafios na implementação da política de formação continuada de professor suporte pedagógico no município de São Luís - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 11 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a). Alesandra Maia Lima Alves Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof(a)Dr(a). Miriam Raquel Piazzini Machado

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof(a)Dr(a). Luciana da Silva de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG

Juiz de Fora, 18/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana da Silva de Oliveira**, **Usuário Externo**, em 11/08/2023, às 10:27, 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 **Miriam Raquel Piazzini Machado**, **Usuário Externo**, em 14/08/2023, às 12:54, 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 **Alessandra Maia Lima Alves, Professor(a)**, em 22/08/2023, às 13:28, 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-U f (www2.ufpb.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1371013** e o código CRC **8B015175**.

Dedico aos meus pais, Divanor Duarte e Joana Duarte (*in memoriam*), que amo profundamente, ambos exemplos de honestidade, luta e coragem. Agradeço aos dois por terem depositado confiança em mim e terem investido nos meus estudos para que hoje eu pudesse me tornar a pessoa que sou. Agradeço aos meus filhos e companheiro, por todo o amor, apoio incondicional e compreensão ao longo dessa jornada acadêmica desafiadora. Vocês foram minha motivação para superar obstáculos e buscar conhecimento além dos limites. Sou grata por cada palavra de incentivo, por cada abraço encorajador e por serem minha fonte de força nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ser a Fortaleza que me sustentou nestes últimos anos.

A meus amigos da Paróquia de N. S. da Glória, por compreenderem minha ausência no Curso de Iniciação à Vida Cristã.

Aos amigos da turma do Mestrado/2019 - São Luís, estudantes do PPGP/ UFJF, pelos momentos de estudo e companheirismo.

Ao Pároco Geraldo Dondici Vieira, pelo acolhimento na Comunidade São Mateus - Juiz de Fora.

Aos professores e gestores da escola “Paulo Freire”, pelo compartilhamento de seus saberes e inquietações, que muito contribuíram para com este estudo.

Agradeço especialmente à minha família, meus pais Divanor Duarte e Joana Duarte (in memoriam), saudade que dói. E aos meus filhos, pelo carinho, nem sempre compreendendo as ausências.

Ao grupo de formadores da Semed, amigos na caminhada de formação de professores.

Agradecimento especial a Alberto Pires, por todo amor, companheirismo e cuidado.

Agradeço às/aos professoras/es do PPGP/2019, semeadores... e especialmente ao professor dr. Lourival Batista Oliveira, pela apresentação do contexto da Comunidade de Prática.

Meu especial agradecimento ao Vitor Fonseca Figueiredo e à Mônica Motta Henriques, pela orientação segura e a paciência com que me conduziram para a superação dos desafios na construção desta Dissertação de Mestrado,

Muito obrigada a todos que tornaram este sonho possível e sonharam comigo!

RESUMO

O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tem como objetivo investigar os desafios na implementação da política de formação continuada de Professor Suporte Pedagógico (PSP) no Município de São Luís do Maranhão. Este escopo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: i) Descrever como são organizadas e oferecidas as formações para o Professor Suporte Pedagógico (PSP) da Secretaria Municipal de Educação de São Luís; ii) analisar os encontros e desencontros contidos na política de formação com relação à definição do papel do PSP para o desenvolvimento de suas funções pedagógicas; iii) propor ações para a reestruturação da política de formação continuada de PSP em São Luís. As reflexões de pesquisadores como Tardif (2000), Nóvoa (1999), Garcia (2008), Vituriano (2008), Contreras Domingos (2012), Pimenta (2012), Miziara, Ferro e Queiroz (2015), Placco (2014) e Tardeli (2014) sobre os saberes profissionais dos professores, os conhecimentos, as competências e habilidades inerentes às suas funções, também sobre a valorização do trabalho docente, compõem o referencial teórico da dissertação. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa é adotada na pesquisa de campo e a metodologia definida a ser utilizada é a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), onde utilizamos, como procedimentos técnicos, a pesquisa-participante, por haver interação, num processo dialético, entre a pesquisadora e o público-alvo, para o envolvimento de ambos com o fenômeno estudado. As contribuições apresentadas pelo grupo de professores e gestores da Escola Municipal 'Paulo Freire' favorecem a compreensão sobre os desafios para a implementação da política de formação de professores e os dados obtidos com as análises estão apresentados nos resultados da pesquisa, que apontaram três grandes desafios: a necessidade de estudo dos documentos orientadores da política de formação continuada dos professores; a capacitação do docente para o uso de recursos tecnológicos e para os trabalhos relacionados diretamente à sala de aula: projetos, planejamento, avaliação e toda ação pedagógica; e, por fim, o incentivo à colaboração dos professores nos estudos sobre os saberes docentes através da reflexão crítica da prática para a intervenção nos processos de ensino/aprendizagem em sala de aula. A partir de tais resultados foi estruturado o Plano de Ação Educacional (PAE), composto por um conjunto de ações exequíveis, que tem por objetivo contribuir para a solução ou mesmo atenuar o problema investigado neste estudo.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Professor Suporte Pedagógico. Formação Continuada.

ABSTRACT

The present study, associated with the Professional Postgraduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aims to investigate the challenges in implementing the policy for the continuous training of Pedagogical Support Teachers in the municipality of São Luís do Maranhão. This scope unfolds into the following specific objectives: i) Describe how the training sessions for Pedagogical Support Teachers (PSP) from the Municipal Education Department of São Luís are organized and offered; ii) analyze the meetings and discrepancies within the training policy concerning the definition of the PSP's role in developing their pedagogical functions; iii) propose actions for the restructuring of the ongoing training policy for PSP in São Luís. The reflections of researchers such as Tardif (2000), Nóvoa (1999), Garcia (2008), Vituriano (2008), Contreras (2012), Pimenta (2012), Miziara, Ferro e Queiroz (2015), Placco (2014), and Tardeli (2014) on the professional knowledge of teachers, the knowledge, competencies, and skills inherent in their functions, as well as the valorization of teaching work, constitute the theoretical framework of the dissertation. In this perspective, a qualitative approach is adopted in the field research, and the defined methodology to be used is Critical Collaborative Research (PCCol), where we use participatory research as technical procedures due to the interaction, in a dialectical process, between the researcher and the target audience for their involvement with the studied phenomenon. The contributions presented by the group of teachers and managers of the 'Paulo Freire' Municipal School facilitate understanding the challenges for implementing teacher training policy, and the data obtained from the analyses are presented in the research results, which pointed out three major challenges: the need to study the guiding documents of the ongoing teacher training policy; to train the teacher for the use of technological resources and for tasks directly related to the classroom: projects, planning, evaluation, and all pedagogical actions; and finally, to encourage teacher collaboration in studies on teaching knowledge through critical reflection on practice for intervention in teaching/learning processes in the classroom. Based on these results, the Educational Action Plan (PAE) was structured, composed of a set of feasible actions aimed at contributing to the solution or even mitigating the problem investigated in this study.

Keywords: Public Policies. Pedagogical Support Teacher. Continuing Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Organograma Institucional da Semed.....	71
Quadro 1	- Demonstrativo do Processo Formativo por assessorias em São Luís	76
Quadro 2	- Inscrição, frequência e certificação da formação ofertada pela Semed - Ensino Fundamental – Matutino 2017 a 2019	78
Quadro 3	- Cronograma específico de formação de PSP – SINCRONIZA 2020	83
Quadro 4	- Cronograma Geral de Temática da Formação do PSP - Semed 2020.....	84
Quadro 5	- Demonstrativo de temáticas e cronograma de Formação Continuada de PSP 2017.....	85
Quadro 6	- Demonstrativo de temáticas e cronograma de Formação Continuada de PSP 2018.....	86
Quadro 7	- Demonstrativo de temáticas e cronograma de NFS de PSP 2019.....	87
Quadro 8	- Contribuição da formação continuada oferecida pela Semed para a prática do PSP.....	96
Quadro 9	- Sistematização dos principais desafios para a implementação da política de formação continuada da rede municipal de ensino de São Luís/2021	98
Quadro 10	- Relação de professores da EMCIM ‘Paulo Freire’, turno matutino - 2023	113
Quadro 11	- Formação docente, turno matutino, curso e ano de conclusão/2022.....	115
Quadro 12	- Demonstrativo do cronograma de ações para Pesquisa Crítica de Colaboração (2023).....	123
Quadro 13	- Instrumento de pesquisa: Roteiro 1, para elaboração de sessão reflexiva com gestores e docentes, para coleta de dados sobre a formação continuada de professores	124
Quadro 14	- Instrumento de pesquisa: Roteiro 2, para elaboração de sessão reflexiva para coleta de dados junto aos professores da Escola Municipal ‘Paulo Freire’	124
Quadro 15	- Instrumento de pesquisa: Roteiro 3, para elaboração de sessão reflexiva e coleta de dados junto aos professores.....	125
Quadro 16	- Quadro referência dos pseudônimos dos participantes para a pesquisa.....	126
Gráfico 1	- Orientações contidas na política de formação de professores da rede municipal	136
Quadro 17	- Dados dos eixos 1, 2 e 3 analisados para composição do PAE.....	150
Quadro 18	- Quadro-síntese de Plano de Ação.....	151
Figura 2	- Demonstrativo do acompanhamento e avaliação do PAE.....	152

Figura 3	- Demonstrativo da ferramenta 5W2H.....	153
Quadro 19	- Plano de ação - Eixo 1 - PAE/2023 – Compreensão sobre as orientações contidas na política de formação de professores da rede e escola	153
Quadro 20	- Plano de ação - Eixo 2 - PAE/2023 - As práticas formativas desenvolvidas e sua contribuição para o trabalho docente	154
Quadro 21	- Plano de ação - Eixo 3 - PAE/ 2023 - Os desafios para a implementação da política de formação de professores na escola.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (2016-2020).....	46
Tabela 2	- Escolaridade dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil (2016-2020).....	46
Tabela 3	- Recursos tecnológicos, por dependência administrativa, disponíveis nas escolas do Ensino Fundamental no Brasil – QEdu. Censo 2020.....	50
Tabela 4	- Tabela geral dos dados do Ideb, escolarização, matrículas e docentes da educação no Maranhão e em São Luís.....	61
Tabela 5	- Total de escolas e matrícula por modalidade de ensino em São Luís - MA	63
Tabela 6	- Infraestrutura das escolas por dependência administrativa do Ensino no Maranhão (2019).....	66
Tabela 7	- Equipamentos disponíveis em escolas públicas em São Luís – MA.....	66
Tabela 8	- Tecnologias disponíveis em escolas públicas em São Luís - MA.....	67
Tabela 9	- Diagnóstico preliminar sobre a formação em São Luís. 2017	74
Tabela 10	- Dificuldades que o professor ou o PSP identifica na sua prática	74
Tabela 11	- PSP inscritos e certificados pela formação ofertada pela Semed - Ensino Fundamental – Matutino 2014 a 2016	78
Tabela 12	- Lotação de Recursos Humanos nas escolas e anexos no Ensino Fundamental.	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abalf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Abrapec	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
Anfope	Associação Nacional de Formação de Professores da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ASA	Assistente de Suporte Acadêmico
Bilac	Faculdade São José dos Campos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Caaed	Centro Avançado de Apoio à Educação
CE	Centros de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEF	Centro de Formação do Educador
CF	Constituição Federal
CLA	Centro de Lançamento de Alcântara
CME	Conselho Municipal de Educação
Conae	Conferência Nacional da Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ejae	Educação de Jovens e Adultos Especial
EMCIM	Escola cívico-militar
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
Enpec	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação

Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
NFS	Núcleo de Formação da Semed
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PCCVPM	Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa Dinheiro na Escola
Pecim	Programa das Escolas Cívico-Militares
PEE	Plano Estadual de Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PME	Plano Municipal de Educação
PMSE	Projeto de Mobilização Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Política Nacional de Inovação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual de Ações
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSP	Professor Suporte Pedagógico
RFP	Referenciais para Formação de professores
RP	Residência Pedagógica

Saeb	Avaliação da Educação Básica
Saef	Superintendência do Ensino Fundamental
Sbem	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SbenBio	Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia
SBenQ	Sociedade Brasileira de Ensino de Química
Seama	Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão
Semed	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
Simae	Sistema Municipal de Avaliação Educacional
SisLame	Sistema para Administração e Controle Escolar
TCU	Tribunal de Contas da União
TPE	Todos pela Educação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEB	Unidade de Educação Básica
Uema	Universidade Estadual do Maranhão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDB	Centro Universitário Dom Bosco
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS	29
2.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	29
2.1.1	A legislação brasileira e os documentos orientadores da formação continuada dos profissionais da educação.....	38
2.1.2	Estudos sobre a formação docente e continuada dos profissionais da educação no Brasil (2000-2021).....	55
2.2.1	As políticas de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de São Luís	69
2.2.1.1	O Programa São Luís te quero lendo e escrevendo	90
2.2.1.2	O Programa “Educar mais: juntos no direito de aprender”	93
2.2.2	Sistematização dos principais problemas para a implementação da política de formação continuada em São Luís.....	95
3	EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS	99
3.1	OS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PSP E PROFESSORES	99
3.2	CENÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA	106
3.2.1	Conhecendo a escola campo de pesquisa, o percurso da formação de professores e os sujeitos da pesquisa	111
3.2.2	Desdobramentos no caminho das estratégias e metodologias	117
3.3	REMOVENDO AS PEDRAS REVELADAS NO CAMINHO DA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	128
3.3.1	Análise do Eixo 1: Compreensão sobre as orientações contidas na política de formação de professores da rede e escola.....	130
3.3.2	Análise do Eixo 2 - A compreensão sobre o sentido colaborativo da formação na escola para o processo formativo do corpo docente	137
3.3.3	Análise do Eixo 3 - Os desafios para a implementação da política de formação de professores na escola	141
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158

REFERÊNCIAS	164
ANEXO A – FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS 2018.....	178
ANEXO B – PLANEJAMENTO DE PAUTA FORMATIVA - 2016.....	182
ANEXO C – PLANEJAMENTO DE PAUTA FORMATIVA - 2017	185
ANEXO D – PLANEJAMENTO DE PAUTA FORMATIVA - 2018	190
ANEXO E – PLANEJAMENTO DE PAUTA FORMATIVA - 2019.....	193

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada dos profissionais da educação vem sendo cada vez mais alvo de estudos e pesquisas, ainda mais com o desenvolvimento acelerado das ciências, das tecnologias e da comunicação, que aponta para a necessidade, cada vez maior, de formação que possibilite aos professores e aos demais profissionais lidar com processos de ensino e aprendizagem mais desafiadores nas escolas.

A formação dos profissionais da educação, desenhada ao longo da história, ganhou maior destaque na década de 1990. Nesse período, foram criadas políticas específicas que consolidaram a formação dos professores nas décadas seguintes. É importante compreender que essas políticas, nos documentos nacionais regulamentadores da formação dos profissionais da educação, entre outras, asseguram a incumbência de que cada ente federado estabeleça suas políticas, documentos e processos concernentes à formação docente.

Garantem a formação de educadores documentos como a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), bem como os Referenciais para Formação de Professores (RFP). Trata-se de um conjunto de textos que definem a educação como um direito, organizam o sistema de ensino brasileiro, a divisão de competências, responsabilidades, financiamento e descentralização entre os entes federados, além de versarem sobre os espaços e modos da formação docente.

Veja-se que a Constituição Federal do ano de 1988, no capítulo III, art. 205, declara: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, [1988], cap. III, seção I, art. 205). Ao assegurar o direito constitucional à educação para todos, a Carta Magna sinaliza para a necessidade de garantir formação aos professores que atenda às novas demandas dos sistemas de ensino. Assim, as transformações decorrentes da promulgação da Constituição de 1988, como a participação da comunidade na busca por assegurar direitos à educação pública gratuita, a gestão democrática, o financiamento da educação, a valorização e qualificação docente, o pluralismo de ideias e a garantia de padrão de qualidade, são princípios para o ensino.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização do profissional da educação escolar garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (Brasil, [1988], cap. III, seção I, art. 205).

Esses princípios da Constituição Federal são mantidos na LDB/1996, no título II, art. 3, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII – valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX – garantia de padrão de qualidade;
 - X – valorização da experiência extraescolar;
 - XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 - XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
 - XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida
 - XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.
- (Brasil, [1996], título III, art. III).

Torna-se evidente que os princípios e fins da educação são os marcos que devem orientar o processo de formação dos professores. Em decorrência deles, são originados vários eventos que tratam sobre as políticas de formação dos profissionais da educação, inicialmente definidas na LDB/1996 (Brasil, 1996). Ficam claras, também, as alterações nos textos da CF em relação às alterações posteriores da LDB. Deve-se atentar, por exemplo, para a supressão do texto anterior do item VIII, que trata do piso salarial nacional; o acréscimo do termo cultura no item II; e dos quatro itens finais, que serão o norte para a elaboração de políticas de formação dos profissionais da educação.

A LDB/1996 (Brasil, 1996) trouxe mudanças substanciais em relação à formação dos docentes, quando definiu que todos os professores devem ter formação universitária. Assim, os professores da escola pública que possuíam formação no magistério em 2º grau e licenciaturas curtas deveriam passar por curso de graduação em Pedagogia e habilitação para trabalhar nos anos iniciais da educação básica. Importante enfatizar o aspecto trazido na LDB/1996, no Título VI, que trata dos Profissionais da Educação: o art. 61, ao abordar a formação de profissionais da educação, define que os objetivos devem atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como às características de cada fase do desenvolvimento do educando (Brasil, 1996).

O PNE 2014-2024, outro marco para as políticas de formação de professores, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), contempla um conjunto de 20 metas, organizadas em diferentes estratégias. A elaboração do plano tem origem na vasta contribuição trazida pela sociedade civil e organizações sociais pela Conferência Nacional da Educação (Conae) (Brasil, 2010a).

Necessário contextualizar que o PNE 2014-2024 nasce como fruto de amplo debate e participação social, com a incumbência de superar os desafios históricos, impostos em relação à educação e formação de professores. Previsto pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela LDB/1996 (Brasil, 1996), que instituiu a década da educação e o prazo de um ano para sua implementação, o PNE compreende dez diretrizes alocadas em cinco grupos: i) Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais; ii) Diretrizes para a promoção da qualidade educacional; iii) Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação; iv) Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos; e v) Diretrizes para o financiamento da educação (Brasil, 2014).

Essas diretrizes vislumbram, em decorrência dos estudos desenvolvidos na Conferência Nacional de Educação (Brasil, 2014), o anseio por uma política educacional para a sociedade que garanta a todos o direito à educação. Destacam-se, neste estudo, as metas 15 e 20 para a garantia desse direito. A primeira, por se referir à formação superior dos docentes em licenciaturas específicas a seu campo de trabalho, conforme dispõe a LDB/1996 nos artigos 62 e 63 (Brasil, 1996). A segunda, por substancial importância com relação ao financiamento em torno do projeto educacional que se quer instituir:

O financiamento da educação é elemento estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para a materialização do PNE. Embora não seja fator suficiente, é condição

necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade (Conae, 2014, p. 99).

Freitas (2002) chama atenção, acerca das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, para a adequação da formação de profissionais ao atendimento das demandas da globalização e do mundo do trabalho. Sob esse prisma, a formação de professores que vem se configurando desde a CF/1988 (Brasil, 1988), como tratado anteriormente no art. 206, versa sobre as condições de efetivação do princípio constitucional, qual seja, o padrão de qualidade do ensino, surgido principalmente com as exigências trazidas pela Conferência Mundial de Educação para todos de 1990, na qual o Brasil foi apontado como um dos países com maior índice de analfabetismo, o que implicou a adoção de vários programas em busca da qualidade para a educação.

Esse é o cenário de desafios que se consolidam ao longo da elaboração e implementação das políticas de formação docente presentes nos documentos oficiais: os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999), que tratam da formação de professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, trazem análise crítica sobre a formação de professores e a importância da sua profissionalização sob a concepção de competência profissional. Apontam, ainda, para as transformações no campo das práticas de formação, incluindo “a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdo, a organização curricular e a própria formação de professores” (Brasil, 1999, p. 18).

A estrutura apresentada influenciou a configuração da formação dos professores e, conseqüentemente, a adoção das definições da Resolução nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015). Esta última é tratada no capítulo VI, art. 16, caracterizando a formação continuada dos profissionais do magistério:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

No art. 17, as Diretrizes referem-se à organização do processo pedagógico, abordando aspecto muito importante para a compreensão da estrutura da formação, quando a direcionam para um modelo de trabalho cuja finalidade do processo paira sobre a concepção de reflexão sobre a prática. E, no parágrafo único, apresentam uma questão fundamental sobre a formação continuada: a definição da concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. § 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros. II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente (Brasil, 2015, p. 14).

A Resolução do CNE nº 2/2015, também aborda outro aspecto fundamental, no capítulo VII, Dos profissionais do magistério e sua valorização: a garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ser efetivadas, conforme reza o artigo 18: "Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação" (Brasil, 2015, p. 14).

Nesse sentido, ainda há muito a ser reivindicado pela classe em São Luís, com relação às estratégias definidas no Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024 (São Luís, 2015) quanto às condições formativas e estruturais fundamentais para o exercício da profissão docente.

A mais recente Diretriz para formação de professores, trazida pela Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2020a), 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). Nesta, o art. 2 pressupõe a articulação entre as competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, e as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, visando à Educação Integral. No art. 4, esse documento contempla as

competências específicas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2020a).

O breve percurso aqui contemplado sobre as reformas educacionais justifica-se pelo objeto desta pesquisa. Neste estudo, busca-se investigar os desafios na implementação das políticas de formação continuada de Professor Suporte Pedagógico (PSP) em São Luís.

A política foco nesta pesquisa é a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que constitui um dos oito eixos do Programa “Educar Mais: juntos no direito de aprender”, o qual será desenvolvido mais detalhadamente em sessão própria.

É imprescindível, para compreender a elaboração da política de formação continuada do PSP, situar que, no ano de 2017, foi lançado o Programa “Educar mais: juntos no direito de aprender”, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (Semed), com o planejamento estratégico de ações direcionadas a superar o baixo desempenho educacional da rede e com o objetivo de garantir a qualidade e a equidade da educação pública municipal.

Qualidade e equidade, mas também produtividade, inclusão, eficácia e eficiência, nos últimos anos, são os termômetros que impulsionam a crescente necessidade de avaliar a educação ofertada. Por meio desses resultados, busca-se compreender o processo de ensino e aprendizagem oferecido pelas/nas escolas e, também, ter um panorama mais completo acerca da formação de professores na rede de ensino municipal. Nesse sentido, no cenário educativo ludovicense, instala-se a gestão por resultados e, com esse sistema, todo um arcabouço de instrumentos, mecanismos avaliativos e estudos sobre o tema são desenvolvidos.

Essa realidade implica diretamente a formação do PSP¹, que, nesse período, dá ênfase a conteúdos voltados para a avaliação, com estudos específicos sobre Teoria da Resposta ao Item (TRI), matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e análise dos resultados das avaliações externas e do Sistema Municipal de Avaliação Educacional (Simae) de São Luís. A dimensão dada a esses processos transforma a sociedade que, após a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, muda a dinâmica escolar, bem como a da secretaria, que busca saber as causas do baixo rendimento dos estudantes, gerando reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, a formação dos professores e, conseqüentemente, a responsabilização a ela dirigida.

¹ Professor Suporte Pedagógico é a nomenclatura que substitui o antigo Especialista em Educação, a partir do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério (PCCVPM) de 2019.

As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas. Essas iniciativas redundaram na política de “responsabilização pelos resultados” que se procura impingir aos professores. Por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção (Shiroma, 2011, p. 136).

Os resultados da não aprendizagem dos estudantes, demonstrada nos estudos e exames aplicados por organizações internacionais, impactam a educação brasileira, que aprimorou seus Sistemas de Avaliação e, em 1995, foi realizada a primeira avaliação nacional da educação. Hoje, o Saeb realiza o processo de avaliação nacional, conhecido e reconhecido como importante instrumento de coleta e análise de dados, e seus resultados como meio para orientar a elaboração de políticas públicas para a educação.

Sob esse mesmo prisma, é implantado, também no ano de 2017, o Simae, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Os baixos índices de aprendizagens dos alunos, revelados nos resultados das avaliações externas, a pressão da sociedade por um ensino de qualidade e as reflexões sobre a formação dos professores da rede são causas mais urgentes para o planejamento e a implementação da política de formação.

O Simae compõe um dos pilares do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, integrante da Política Educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, que traz em seu marco legal o objetivo de garantir a qualidade e a equidade da educação, um importante passo para o aperfeiçoamento das políticas educacionais do município, principalmente em relação à melhoria da aprendizagem dos alunos. O sistema de avaliação também possibilita ao gestor educacional tomar decisões no sentido de implementar políticas públicas de melhoria do desempenho educacional do município. De posse dos resultados, é importante que a escola discuta os fatores intraescolares que contribuíram para o alcance dos resultados apresentados e os desafios encontrados para o desenvolvimento das atividades docentes. A partir desse entendimento, uma das consequências que os resultados das avaliações trouxeram à gestão escolar é o desafio de saber interpretá-los e, nessa perspectiva, a Semed implantou as oficinas de apropriação dos resultados do Simae, que visam a:

garantir a compreensão e a apropriação dos resultados do Simae pelas escolas, são realizadas oficinas para gestores escolares e coordenadores

pedagógicos. Por meio dessas oficinas, pretende-se que os resultados apresentados sejam discutidos e, a partir deles, intervenções pedagógicas sejam formuladas para sanar deficiências de aprendizagem detectadas (São Luís, 2018, p. 29).

O sistema ainda é recente, realizou apenas três séries históricas de avaliação (em 2017, 2018 e 2019) e, ampliando cada vez mais seu alcance, chegou a todos os segmentos, com ampla margem de frequência dos alunos. As análises dos resultados ainda estão em fase inicial; porém, é um grande avanço oferecer ao gestor educacional ferramentas e dados para diagnósticos da realidade escolar capazes de auxiliar na elaboração de soluções para os problemas identificados e destacar os pontos fortes, as boas práticas dos docentes e dos gestores, quando é avaliada a estrutura e a qualidade do ensino oferecido na rede municipal de São Luís. Em 2020, porém, com o advento da pandemia da Covid-19, ocorreu o fechamento das escolas, dificultando a realização dos processos educacionais.

Embora de forma muito resumida, o percurso citado é referente à implementação da política de formação continuada de PSP, cuja elaboração data de 2017. No entanto, o marco do processo de formação dos profissionais da educação de São Luís, para este estudo, é 2002. Nesse período, o profissional da educação, público-alvo da formação, era designado Coordenador Pedagógico (CP) e realizava as funções de coordenação das atividades pedagógicas na escola.

Em consonância com o exposto, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís tem oferecido aos profissionais da educação formação continuada em serviço desde o ano de 2002. O sistema municipal define, no “Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos e no Estatuto dos Profissionais do Magistério” (São Luís, 2008), a formação como direito dos servidores e sua oferta como dever do ente público. Atualmente, a expansão do sistema de avaliação externa e a divulgação dos seus resultados à sociedade, à escola e aos pais exigem mais respostas do poder público sobre a necessidade de formar melhor os profissionais para que os processos educativos desenvolvidos na escola contribuam mais na aprendizagem dos estudantes.

O presente caso de gestão analisa os desafios na implementação da política de formação continuada de Professor Suporte Pedagógico em São Luís, implantada e desenvolvida pela Semed de São Luís. Delineada como prioridade para a Semed, ao longo dos 19 anos em que é desenvolvida, traz a concepção, o formato e os conteúdos voltados para capacitar o PSP e este aos professores para o exercício de sua função. Contudo, apesar do que assegura a legislação, que tem a formação dos profissionais da educação como direito, esta

não se consolidou. Os dados do diagnóstico situacional², realizado em 2016 para a construção da atual política municipal de educação, “Educar mais: juntos no direito de aprender”, indicam que a formação oferecida não contribuiu para o exercício da profissão dos professores e do Professor Suporte Pedagógico. A política de formação não conseguiu alcançar os objetivos propostos, dentre eles: “[...] dar aos coordenadores pedagógicos o respaldo teórico e prático, a fim de garantir mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito da escola, com o intuito de promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e dos indicadores educacionais do município, de modo geral.” (São Luís, 2019, p. 6).

A formação do Professor Suporte Pedagógico está assegurada em documentos como o PME de São Luís 2015-2024, cuja Meta 15 visa a:

garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a todos os 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 à 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).

A formação do PSP na rede de ensino de São Luís, para este estudo, compreende um período de análise datado de 2002 a 2023. Em 2002, foi desenvolvida a política pública "São Luís, te quero lendo e escrevendo" e, atualmente, o programa "Educar mais: juntos no direito de aprender", lançado em 2017, o qual deu origem à política de formação continuada de PSP, em implementação na rede desde dezembro de 2020.

Este estudo busca analisar os problemas da formação continuada em São Luís nos 21 anos (2002-2023) em que ela vem sendo oferecida ao PSP e a professores da rede municipal de ensino. A relevância deste estudo se justifica pela possibilidade de: 1) identificar os problemas que se interpõem e desafiam a implementação da política de formação continuada, quanto à definição do papel do Professor Suporte Pedagógico, para a qualificação do trabalho dos profissionais de educação na escola, a partir das políticas supracitadas; 2) verificar as contribuições da formação ofertada pela Semed para o bom desempenho da função do PSP; e 3) analisar o alcance dos objetivos da formação ofertada pela rede. Sendo assim, a pergunta que norteará a investigação deste estudo é: **quais os desafios para a implementação da política de formação continuada de Professor Suporte Pedagógico no município de São**

² O diagnóstico situacional, instrumento de pesquisa aplicado no período de 2016 a 2017 aos profissionais da educação e deu origem ao Programa Educar Mais: juntos no direito de aprender.

Luís? O objetivo geral do estudo é **analisar os desafios e possibilidades na implementação da política de formação continuada de Professor Suporte Pedagógico no município de São Luís**. Como objetivos específicos: (i) descrever como são organizadas e oferecidas as formações para Professor Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Luís; (ii) analisar os encontros e desencontros contidos na política de formação com relação à definição do papel do PSP para o desenvolvimento de suas funções pedagógicas; e (iii) propor ações para a reestruturação da política de formação continuada de PSP em São Luís.

Contribui para este estudo o vínculo que a pesquisadora tem com o caso de gestão, por fazer parte de sua trajetória profissional. Aprovada em concurso público realizado pela Semed em 2002, fui lotada e iniciei minhas atividades como coordenadora pedagógica em escola municipal de São Luís. Na busca por constante aperfeiçoamento profissional, investi na minha formação para bem realizar o trabalho como formadora na escola e participava de forma ininterrupta das formações oferecidas pela rede. Em 2010, devido à falta de formador, fui solicitada pela coordenadora do grupo a compor a equipe de formadores. Assim, lotada na secretaria de educação, assumi a função de formadora de coordenadores pedagógicos da rede do Ensino Fundamental, no turno matutino. A partir de 2018, estive trabalhando na formação dos coordenadores dos anos iniciais. Durante os dez anos de trabalho como formadora, acumulei experiência com relação ao planejamento e elaboração de pautas formativas, na construção anual do plano de formação dos coordenadores, na condução do processo de seleção dos conteúdos, bem como na realização da formação para os coordenadores que atendem às escolas dos núcleos Coroadinho e Cidade Operária, em São Luís do Maranhão.

Ao longo dos dez anos em que atuei como formadora, não havia sido oferecido nenhum tipo de formação ao grupo de formadores de PSP e, apesar de não ter participado de momentos de formação para a realização do trabalho como formadora destes, tenho construído saberes de forma independente, assim como os demais integrantes do grupo. Contudo, em 2019, foi estabelecida parceria entre a Semed e a Fundação Lemann, que proporcionaram o desenvolvimento de cursos à distância para os formadores e técnicos da secretaria.

Em 2021, uma nova gestão assumiu a prefeitura de São Luís, trazendo grandes transformações. Na Semed, ocorreram muitas mudanças, dentre as quais a redefinição do Núcleo de Formação Semed (NFS) de Professor Suporte Pedagógico, em decorrência da qual o número de formadores foi reduzido. Desse modo, hoje estou lotada em escola municipalizada, denominada Escola Municipal 'Paulo Freire'. Desde o ano de 2019, o estabelecimento de ensino passa por processo de implantação de um novo modelo de escola,

denominada cívico-militar. Nesta, desenvolvo minhas atividades na coordenação pedagógica, conduzindo os trabalhos de planejamento, estudos e, como formadora, participo da formação ofertada pelo NFS e desenvolvo, dentre as diversas atividades inerentes à função do PSP, o processo formativo dos professores. Embora desenvolvesse minhas atividades como formadora da rede, também iniciei o trabalho de acompanhamento pedagógico de escola, por determinação da Superintendência do Ensino Fundamental (Saef), com todos os formadores.

O acompanhamento pedagógico deveria ocorrer em uma escola próxima da residência do formador, em função de a Semed não fornecer transporte para essa atividade. Por tais motivos, fui designada para fazer o acompanhamento junto à Unidade de Educação Básica (UEB) ‘Paulo Freire’ em 2018. Quando do processo de implantação do modelo cívico-militar, por já estar trabalhando com a escola, fui indicada para desenvolver mais uma atividade: a função de Ponto Focal, cujo objetivo é intermediar a execução de orientações emanadas do MEC para a Semed e para a escola ‘Paulo Freire’.

O referencial teórico em que este estudo se assenta traz as contribuições de pesquisadores sobre a formação continuada de coordenadores e professores, como Tardiff (2000; 2014); Nóvoa (1999); Prazeres (2007), Garcia (2008), Vituriano (2008); Imbernón (2011); Nunes e Nunes (2013); Miziara, Ferro e Queiroz (2015), Placco (2014) e Tardeli (2014). Reverberam sobre esta pesquisa os desafios da atualidade impostos por uma sociedade em contínua mudança, que exige, tanto dos cidadãos, quanto dos sistemas organizacionais, respostas adequadas à formação dos formadores e, conseqüentemente, ao papel deles nesse processo de mudança, cujo trabalho é complexo. “A tarefa do formador não é fácil. Ela passa pela capacidade de conhecimento, análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente em sala de aula e na escola” (Nunes; Nunes, 2013, p. 93).

Também Pelissari (2007) discorre sobre os seis desafios do formador: criar um contexto investigativo de formação; analisar as necessidades formativas dos professores; analisar as práticas dos professores em sala de aula; atuar em trânsito entre o papel de professor e de formador; e compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor. Placco (2014) reflete sobre a função do coordenador como formador, articulador e transformador, quando busca se aprimorar. Soma-se a esse contexto, para o êxito do trabalho do coordenador e do professor, a condução do processo pedagógico, de ensino e da aprendizagem dos estudantes na escola.

A linha de pesquisa e o tema deste estudo me fizeram optar por uma abordagem do problema de forma qualitativa, na qual ocorre uma relação dinâmica e intensa entre os sujeitos (sua subjetividade) e a consecução da práxis experienciada no campo de pesquisa. Sendo

assim, o processo é o foco deste estudo, no qual as sessões reflexivas se assentam para a coleta de dados, condensando as argumentações e a colaboração do grupo de participantes para com os resultados da pesquisa. Desse modo, a opção pelo uso da metodologia de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) permite a superação impressionista e, ao mesmo tempo, favorece explorar cientificamente o lócus da formação, possibilitando uma variedade de técnicas e flexibilização entre os instrumentos. A Pesquisa Crítica de Colaboração, conforme definida por Santos (2010f), trata de metacognição, por isso possibilita transcender concepções teóricas e práticas para a reescrita, ressignificando sua práxis.

Num movimento dialético, as reuniões do grupo de pesquisa e os diálogos com os participantes sistematizam e organizam as pesquisas em si, mas também criam espaços de investigação científica que transcendem as discussões das definições de questões de estudos, de objetivos, de fundamentação teórica, de análise de dados, objetivando a transformação da realidade (Santos, 2010f, p. 18).

O movimento dialético estabelecido nesta pesquisa deve propiciar a compreensão do processo formativo realizado na escola enquanto sujeitos que a vivenciam na sua prática.

Para apresentar a complexidade que envolve este caso de gestão, a dissertação está estruturada, além desta introdução, em mais três capítulos. No capítulo “A formação continuada dos profissionais da educação no Brasil e na Secretaria Municipal de Educação de São Luís”, destaca-se a formação continuada no Brasil, descrevendo um panorama sobre o percurso histórico e o contexto em que é ofertada a formação continuada dos profissionais da educação no país, no período compreendido entre 2002 e 2021. A Semed é apresentada de forma a que se conheça, de modo mais pormenorizado, a formação continuada oferecida pela Semed ao PSP e a professores da rede municipal de ensino de São Luís em duas políticas de formação: O programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” (SLTQLE), realizado em 2002, e o programa “Educar mais, juntos no direito de aprender”, este transformado na atual política de formação da rede e lançado em 2017.

O terceiro capítulo apresenta, no referencial teórico, autores e reflexões, como Tardif, para quem “[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente” (Tardif, 2000, p. 11). Também Imbernón (2011) trata das diversas habilidades profissionais, valorizando a experiência do professor na construção do conhecimento para o exercício da profissão. Santos (2010f) desenvolve a estrutura metodológica chamada de Pesquisa Crítica de Colaboração, em que o estabelecimento do diálogo junto ao sujeito da pesquisa favorece o cruzamento de

formulações teóricas com as experiências acadêmicas obtidas, ou mesmo as discussões dialéticas com interlocutores.

Assim, seus pares no espaço de trabalho favorecem o estabelecimento de novas proposições para a formação de professores na escola. No sentido de buscar maior conhecimento sobre a formação continuada, desvelar a identidade dos professores e PSP, suas dificuldades e possibilidades, os saberes fundamentais para o exercício de suas funções e o que revelam os espaços formativos, apresentam-se dados coletados a partir do acompanhamento pedagógico às escolas pelo grupo de formadores.

A pesquisa de campo realizada trouxe, em seus resultados, grandes contribuições sobre os desafios para a implementação da política de formação de professores da rede municipal de ensino de São Luís, que também foram ampliados para outros campos, influenciando diretamente na formação docente, como será apresentado detalhadamente na análise de dados descrita no terceiro capítulo.

Por fim, o quarto capítulo, denominado “Plano de Ação Educacional (PAE)”, traz como objetivo a elaboração do plano de ação para reestruturar a formação continuada de coordenadores pedagógicos e professores para o ambiente *e-learning*. Visa a corroborar a formação dos profissionais ofertada pela Semed, com a intenção de superar os desafios trazidos pela contemporaneidade, fortemente caracterizada pela disseminação das tecnologias, além de contribuir para a ancoragem do conhecimento teórico que alicerça a prática, proporcionando maior autonomia aos profissionais da educação.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

O objetivo deste capítulo é descrever como são organizadas e oferecidas as formações para os profissionais da educação no Brasil e para o PSP da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Para tanto, está organizado em duas seções. A primeira seção aborda a formação continuada no Brasil, seguida de duas subseções: a primeira toma por base a legislação brasileira e os documentos legais orientadores da formação continuada dos profissionais da educação e a segunda aborda os estudos sobre a formação docente e continuada dos profissionais da educação no país, no período compreendido entre 2000 e 2021. Na segunda seção, aborda-se a Secretaria Municipal de Educação de São Luís. A seção foi organizada em quatro subseções, sendo elas: a formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, em que se delineiam os programas "São Luís te quero lendo e escrevendo" e "Educar mais: juntos no direito de aprender". Ademais, são apresentados os principais problemas da formação continuada em São Luís, para melhor compreensão sobre os desafios impostos à consecução da formação continuada na rede analisada.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A vasta literatura produzida revela que várias concepções sobre a formação de professores vem se constituindo. Segundo Diniz-Pereira (2013), no período anterior à década de 1970, a temática não era concebida, isto é, “Significa que, até 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu status como linha de pesquisa” (Diniz-Pereira, 2013, p. 128). Conforme mencionado, observa-se ser recente esse campo de pesquisa, porém, permeado de forte influência de concepções. Ainda segundo o autor, na década de 1970 a 1980, sob a interferência da psicologia comportamental e da tecnologia, que ressalta a dimensão técnica, o professor é concebido como organizador do ensino-aprendizagem, onde o planejamento rigoroso, de objetivos, seleção de conteúdos, estratégias e avaliação garantem resultados eficazes e eficientes. Marca o período, também, o descontentamento com a educação e a formação de professores, onde o estudioso aponta ser evidenciado: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares, esta realidade, contribui para fazer surgir a compreensão do professor-pesquisador como profissional reflexivo, ressaltando a

valorização das práticas pedagógicas e destacando a diferenciação entre ser professor e ser educador. Desse modo, a formação de professores, no Brasil, é fortemente marcada na década de 1990 a 2000, devido às transformações sociais influenciadas pelo período de redemocratização do país, pelas racionalidades técnica, prática e crítica. No artigo ‘Formação de Educadoras/es: diversidade e compromisso social’, Diniz-Pereira enfatiza: “ No campo da pesquisa sobre formação de professores, discutem-se hoje, no mínimo, três racionalidades que, conscientes ou não, orientam modelos e programas de formação docente no Brasil e no mundo” (Diniz-Pereira; Soares, 2019, p. 2). No presente estudo, os aspectos citados pelo estudioso são refletidos, bem como as várias terminologias que surgem, corroborando para incompreensões sobre a formação docente. A formação inicial, segundo Imbernón (2011), diz que a formação inicial deve conceber um modelo profissional que não seja assistencial e voluntarista, nem técnico-continuista, para romper com a adaptação acrítica dos indivíduos à ordem social, tornando o professor vulnerável às questões econômicas, políticas e sociais.

Ao contrário, dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (Imbernón, 2011, p. 63).

Amador (2019), sobre as terminologias, utiliza um quadro que sinteticamente apresento, com alguns termos e as compreensões neles contidas sobre a formação de professores.

- a) Capacitação: concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados;
- b) Qualificação: de cunho mecanicista, visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes;
- c) Aperfeiçoamento: tornar os professores perfeitos;
- d) Reciclagem: próprio de processos industriais, refere-se à reciclagem do lixo;
- e) Atualização: informar para manter os professores atualizados dos acontecimentos;
- f) Formação continuada: busca alcançar níveis mais elevados na educação formal, como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem;
- g) Formação permanente: visa à formação geral da pessoa, sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal;
- h) Especialização: curso superior sobre um tema específico;

- i) Aprofundamento: aprofundar alguns dos conhecimentos que os professores já têm;
- j) Treinamento: desenvolver habilidades por repetição;
- k) Aprimoramento: melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.

Mediante as concepções destacadas e sua inserção nas práticas formativas, a estas se adequam, ora sendo um treinamento, ora sendo uma atualização. Porém, em outra perspectiva, que seja o termo formação permanente, o estudioso Imbernón (2011) afirma que esse tipo de formação deve ajudar a desenvolver o conhecimento profissional que lhe possibilite avaliar a qualidade da inovação educativa a ser introduzida constantemente na instituição e desenvolver habilidade básica no campo das estratégias, do ensino, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação, com a intenção de adaptar-se à diversidade e ao contexto dos estudantes, comprometendo-se com o meio social. Isso amplia o entendimento sobre a formação permanente. Sendo a formação continuada o foco deste estudo, refletir sobre essas concepções possibilita a tomada de decisão sobre o percurso formativo de professores na escola. Para Diniz-Pereira e Soares (2019), a formação continuada é inerente a todo profissional, independentemente da área de atuação. É parte do processo de formação, sendo fundamental acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos e inovar práticas pedagógicas a partir do local de atuação do professor, minimizando os distanciamentos teórico/práticos/metodológicos advindos da produção de novos conhecimentos das áreas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade. Mas, na prática, a realização da formação continuada de professores também adotava um viés formativo que, conforme Diniz-Pereira denuncia:

Todavia, infelizmente, a ‘formação continuada’ ou ‘contínua’ que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais ‘descontínua’ do que propriamente ‘contínua’. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, ‘reciclagem’ (Diniz-Pereira, 2010, recurso online, grifos do autor).

A formação continuada docente, objeto de estudo no terceiro capítulo, fica explícita na fala dos professores e, ao mesmo tempo, nos documentos que legitimam a formação desses profissionais, conforme Capítulo 2, há ênfase para a formação inicial. Sobre a formação continuada, a BNC - Formação Continuada (Brasil, 2020b) traz as diretrizes que ainda estão em processo de implementação na rede de São Luís.

A perspectiva do olhar sobre as políticas de formação continuada dos profissionais da educação no Brasil, neste estudo, situa-se no período compreendido de 2002 a 2023. Porém é fundamental destacar que as décadas que o antecedem são de intensa transformação social, econômica, política e educacional, advindas com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Nesse sentido, o fim do período da ditadura (1964 a 1985) contribuiu trazendo a abertura à participação da sociedade na construção de políticas de formação. Para melhor compreensão, utilizo o esquema abaixo como linha do tempo para situar historicamente as políticas de formação de professores decorridas no período supracitado deste estudo. Destacamos, aqui, a utilização de documentos ímpares na elaboração de políticas de formação: o marco inicial aqui representado, parte da CF/1988 (Brasil, 1988), da LDB/1996 (Brasil, 1996) e do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), por serem documentos orientadores legais fundamentais para reflexões sobre as políticas de formação docente no Brasil.

As informações apresentadas situam, de forma bem objetiva, a linha do tempo e condensam o percurso de criação das políticas de formação a partir de contribuições advindas da CF/1988, que são configuradas também na LDB/1996 e no PNE 2014-2024. É importante trazer, ainda, as reflexões de entidades que lutam, refletem e buscam configurar o cenário da formação docente no Brasil. Assim, as reflexões desenvolvidas nos Encontros Nacionais da Associação Nacional de Formação de Professores da Educação (Anfope), desde sua criação na década de setenta, e mais precisamente, sobre a concepção de base comum nacional, decorrida do I Encontro Nacional em Belo Horizonte no ano de 1983, contribuíram para aprofundar este estudo sobre a formação dos profissionais da educação e a aprovação da LDB/1996 (Brasil, 1996), fruto de um projeto afinado com as políticas neoliberais em curso no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Conforme o documento, a referida lei não contemplou os anseios das entidades do campo educacional e de grande parte de educadores brasileiros do grupo progressista. Isso fez com que a luta dos educadores se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento, como já apontava o Documento Final do IX Encontro da Anfope, realizado em 1998.

A luta pela formação teórica de qualidade dos profissionais da educação, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, defendida pela Anfope, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um "prático" formado apenas nas disciplinas específicas (Anfope, 1998, p. 23).

A consolidação de políticas públicas, historicamente, vem definindo diretrizes para a formação dos profissionais da educação, como demonstrado por leis, resoluções, decretos e pareceres, apresentados ao longo desta seção. Pode-se observar que, cada vez mais, a temática da formação docente, a profissionalização, ganha espaços nas pesquisas, investigações e reflexões sobre a expressa necessidade de definir diretrizes para a formação dos professores. Shiroma (2011) destaca que a formação dos profissionais da educação intensificou-se nos discursos políticos e na produção acadêmica com a LDB/1996 e revela uma certa acomodação e inexpressiva oposição sobre os projetos e programas de formação que surgiram.

As oposições ao projeto são raras e as resistências a aspectos pontuais são dirimidas ou tratadas pelos governos tendo em vista incorporá-las ao projeto oficial como contribuições da sociedade para a política pública, entendidas como uma forma saudável de ‘participação’ (Shiroma, 2011, p. 128).

A autora também ressalta a adequação do currículo e do professor às exigências do mundo moderno, que busca por novas habilidades e competências demandadas do mercado de trabalho. Sob esse aspecto, remete à desqualificação da formação dos professores para atender às necessidades oriundas da modernidade.

Abrucio (2016), ao coordenar estudo intitulado “Formação de professores no Brasil - diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, concentra-se em cinco frentes: a melhoria da formação e da carreira do professor; os direitos de aprendizagem; o uso pedagógico das avaliações externas; educação integral; e aperfeiçoamento da governança e da gestão escolar. O movimento Todos Pela Educação (TPE), na ânsia de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos, trata de aspectos para a efetivação de um processo de qualidade e equidade para a educação brasileira. O autor amplia o olhar sobre a qualidade do ensino para além do desempenho e aprendizado dos alunos, entre outros, e vê as condições do capital humano, os insumos necessários, o monitoramento e avaliação.

Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão (Abrucio, 2016, p. 11).

A imprescindibilidade das análises realizadas é reafirmada com a abertura política desenvolvida ao longo da década de 1980, que impulsiona a participação de movimentos de

educadores e sindicatos em prol da educação. Embora originado em período anterior, percebe-se que o acentuado avanço científico e tecnológico vai definindo a formação dos profissionais da educação no Brasil, nas décadas que seguem, tendo por referência a globalização da cultura e da economia. Por outro lado, nesse mesmo contexto, o posicionamento da Anfope consolida o debate e a análise de políticas públicas para a formação dos profissionais da educação. Assim, o documento final do X Encontro Nacional da Anfope (2000) trata dos projetos de formação: base comum nacional e diretrizes curriculares, acentuando as influências externas na construção desses projetos.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 97, insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular o Banco Mundial e o FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e dicotomias no processo de formação: professor x generalista, professor x especialista e especialista x generalista (Anfope, 2000, p. 29).

Conforme expresso, a dicotomia notada na organização e consolidação do processo de formação é destacada no documento final do XIII Encontro Nacional (Anfope, 2006), no qual são ampliados os debates e análises, em nível nacional, sobre as políticas de formação e a organização dos cursos de formação dos profissionais da educação. Nesse entendimento, cada encontro nacional aprofunda as reflexões sobre as políticas de formação, o que fica evidenciado no documento final do XVIII Encontro Nacional em 2016, que enfatiza estudos e debates com o tema “As políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional, avanços e retrocessos”:

As ações propositivas da Anfope frente às políticas para a formação dos profissionais da educação, sua construção, definição e implementação serão efetivadas de forma articulada com as entidades acadêmicas e demais parceiros de luta, em conformidade com seus princípios historicamente construídos. Da mesma forma, a atuação da Anfope nos conselhos, fóruns e demais espaços instituídos para a discussão e construção destas políticas, também se efetivarão de forma articulada com as demais entidades parceiras que se firmam em defesa da educação pública, laica, gratuita e de qualidade social (Anfope, 2016, p. 40).

A ampla participação das instituições buscada pela Anfope por meio de fóruns, seminários e encontros nacionais e estaduais fortalece as deliberações da Conae (2014) na

busca pela valorização dos profissionais da educação, tomando por abrangência os campos da remuneração, da carreira docente e das condições de trabalho. Conforme as deliberações da Conae 2014:

- a) A valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira, em instituições que possuam reconhecimento no MEC e que sejam comprometidas com a educação de qualidade.
- b) A educação superior e, em especial, a universidade pública, devem ser consideradas espaço principal da formação dos profissionais da educação, incluindo a pesquisa como base formativa, em sua associação com o ensino e a extensão. Nunca é demais identificar a pesquisa como articuladora do trabalho pedagógico e, portanto, constitutiva da identidade docente (...) A formação inicial e continuada, entendida como processo permanente que articula as instituições de educação básica e superior, requer um debate mais aprofundado no âmbito do planejamento e da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica
- c) A valorização, incluindo as condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação. É necessário superar a ideia, posta em prática em alguns estados e municípios, de modificar os planos de carreira em função do piso salarial para introduzir remuneração por mérito e desempenho, em detrimento da valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular esta remuneração a resultados de desempenho dos educandos e professores nas avaliações internas e externas em âmbito municipal, estadual, distrital, federal e internacional nos testes próprios ou nacionais. Tais políticas têm colocado em risco a carreira do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente (Conae, 2014, p. 88).

A formação continuada, os processos de valorização profissional, a identidade e a profissionalização docente são as temáticas que serão desenvolvidas e influenciarão a elaboração das políticas de formação dos profissionais da educação, e também, por outro lado, sofrerão as influências da explosão do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, o que cada vez mais vai exigir dos sistemas educacionais programas para a escola, adequação em equipamentos tecnológicos e, para os professores, formação continuada que atenda às demandas contemporâneas por novos conhecimentos e procedimentos para o ensino que garantam qualidade para o trabalho docente.

Importante mencionar sobre a gestão democrática definida no artigo 206 da Constituição Federal, nos incisos VI e VII (Brasil, 1988), como princípio norteador da educação nacional. A gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade para o ensino

são princípios que implicam a formação dos professores, por estarem, em ordem direta, relacionados com os objetivos da educação contidos nos documentos legais, qual seja, a formação integral do estudante. Outro fator que impacta a formação continuada dos professores refere-se aos resultados das avaliações externas oriundas do Saeb, que revelam a não aprendizagem dos estudantes. Assim, é observada a notória relevância de estudos sobre os resultados das avaliações, no sentido de compreender os processos de ensino e aprendizagem, isto é, o que é ensinado, quais conteúdos, como se dá o ensino e com quais objetivos. Os sistemas educacionais e avaliativos atentos à realidade de conhecer a importância do estudo e a aplicabilidade dos resultados das avaliações externas já trazem esses dados como parte da formação do PSP e dos professores, a exemplo do que acontece na rede municipal de ensino de São Luís.

A consolidação do processo de formação de profissionais no Brasil tem gerado fortes embates. Nóvoa (1999) diz que a atenção dos políticos e da população se volta para os professores quando não encontram respostas para os problemas educacionais. Assim, explana sobre tais embates, dizendo:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados por uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1999, p. 14).

Outro viés, agora defendido por Soares, aponta que: “[...] o desenvolvimento das competências passa a ser a tarefa principal da formação e os saberes da prática e conhecimentos tácitos assumem lugar central na definição, da própria prática pedagógica, o que ocorre em detrimento do conhecimento teórico/científico” (Soares, 2008, p. 124). Evidencia-se, também nesse sentido, que há, por um lado, a mobilização de movimentos de educadores, como a Anfope - instituição reconhecida no cenário nacional por lutar por uma política de formação global para os professores, desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação - e, por outro, as determinações do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação. Desse modo, a LDB/1996, em seu art. 64, define o âmbito, o destino e o currículo da formação desses profissionais. Conforme o documento:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será

feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, título IV, art. 64).

A LDB/1996 também destaca a formação dos profissionais da educação, no art. 63, sobre a formação dos professores, a ser realizada nas Instituições de Educação Superior (IES), atendendo aos docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Tomando por base essa definição, resoluções e pareceres são publicados sobre a formação inicial e continuada dos professores. Assim, será feito um breve panorama para situar o percurso e o que definem as legislações para a formação de professores, no período de 2002 a 2023.

Evidencia-se o que Santos e Diniz-Pereira (2016) relatam sobre a Resolução nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Os pesquisadores ressaltam, sobre tal definição, que sua edição foi uma devolutiva dos legisladores para a concepção existente de que as licenciaturas funcionam como apêndices dos cursos de bacharelado. Essa decisão já havia sido sinalizada no Parecer nº 09/2001, que trata da terminalidade e integralidade próprias das licenciaturas quando da definição de seus currículos.

Com a Resolução nº 2/2002, os autores Santos e Diniz-Pereira (2016) apontam a importância do processo de consolidação das licenciaturas com o aumento da carga horária teórico-prática dos cursos de formação de professores e observam que a formação dos profissionais da educação se estabelece no nível superior. Os dados condensados nas Tabelas 01 e 02 demonstram que, apesar dos muitos esforços despendidos com relação a políticas públicas para formação dos professores, como preconiza a LDB/1996, quando instituiu a década da educação, 25 anos depois ainda há muito desafio a ser superado no que diz respeito à escolarização e formação adequada dos professores para que a educação ministrada seja realmente de qualidade.

A formação dos profissionais da educação, à luz do trabalho desenvolvido pela Anfope e demais instituições ligadas à educação, na busca pela melhora dos processos de formação de professores, desde sua implementação (1979), conforme registros de documentos dos encontros nacionais, até o documento final do XX Encontro ocorrido em 2020, postula consolidar uma política de formação global para os profissionais da educação. Assim, tal concepção vai sendo construída nos fóruns e encontros realizados com as categorias profissionais. No ano de 1998, mais especificamente, essa construção foi acentuada, quando

os movimentos dos educadores almejavam que a “Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação, se articule a formação inicial com a formação continuada e se contemplem as condições de trabalho e salários dignos e justos” (Anfope, 1998, p 23). Por outro lado, o MEC adota, nesse período, medidas que visam a atender às necessidades específicas de formação, localizadas nas diversas redes de ensino, devido à defasagem da formação desses profissionais. Contrária a essa determinação, a Anfope, em seu IX Encontro, advertiu sobre tais medidas adquirirem um caráter de política permanente de formação profissional e acentuarem a desvalorização e desqualificação da formação docente.

2.1.1 A legislação brasileira e os documentos orientadores da formação continuada dos profissionais da educação

Os dispositivos jurídicos (leis, decretos, resoluções) que regulamentam e norteiam as políticas educacionais e os documentos que orientam a formação continuada dos professores estão imbuídos de conceitos e concepções advindos de construções históricas, estabelecidas a partir das transformações no campo das ciências, tecnologias, no âmbito educacional e econômico. Essas mudanças incidem diretamente sobre as abordagens clássicas de administração e, exatamente por ser um campo muito amplo, este estudo está direcionado para a gestão escolar. Considerando o exposto, antes de abordar sobre a legislação e os documentos que norteiam a formação docente, é importante compreender, embora de forma concisa, as concepções que embasam alguns desses documentos e estabelecer relações com a prática docente desenvolvida por ser a escola o espaço de execução das orientações contidas nas diretrizes para formação do professor.

O modelo de sociedade capitalista e seus processos produtivos pairam sobre a administração escolar que absorve a forma estritamente tecnicista, acentuada no período da ditadura. O artigo de Slonski (2017) faz uma abordagem que corrobora para esse início de conversa, quando reflete sobre a racionalidade técnica na educação, da formação e na administração e controle. Situo aqui na esfera da formação docente, onde a autora aponta a mecanização da prática que impede a reflexão crítica do processo de ensino e aprendizagem, que “vem burocratizando a mente e a prática docente, oprimindo e desumanizando professores e alunos, em benefício de uma elite dominante” (Slonski, 2017, p. 01). Também corrobora as reflexões retiradas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec) de 2017, no qual os autores identificam sete elementos que, de forma bem pontual, expressam a racionalidade técnica na formação docente brasileira.

Identificamos no referencial teórico analisado no mínimo sete elementos da racionalidade técnica: dicotomia da unidade teoria/prática na docência; o professor como um técnico consumidor de teorias e/ou metodologias acadêmicas; o professor que não possui saberes e, portanto, não é produtor de conhecimentos; o professor que não é capaz de conceber com rigor novas metodologias de ensino ou a produção curricular; o professor como um agente isolado em um imediatismo de práticas mecânicas ou técnicas, com uma prática de ensino fortemente conteudista e acrítica; o processo de ensino e aprendizagem reduzido ao conteúdo escolar disciplinar, não abordando contextos sociopolíticos mais amplos e, finalmente, o professor sem plena autonomia sobre sua prática (Slonski, 2017, p. 07).

A crítica à racionalidade técnica, abordada por autores como Garcia (1999), Pimenta (2012), Freire (2005) e Serrão (2012), trata da oposição à racionalidade técnica no contexto educacional da formação docente, “que estrutura a formação acadêmica de diversos profissionais segundo o desenvolvimento da capacidade desses últimos em resolverem problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos” (Serrão, 2012, p. 174). Sob esse prisma, bastaria aplicar teorias ou mesmo técnicas e instrumentos pontuais imediatistas para o sucesso das práticas de ensino e, conseqüentemente, isso garantiria o alcance do objetivo, que seja, a aprendizagem.

Segundo Serrão (2012), os estudos de Schön sobre a racionalidade técnica faz surgir “a reflexão como instrumento de formação docente” por trazer contribuições teóricas que caracterizam o professor como um profissional reflexivo. Nesse percurso sobre a superação da racionalidade técnica que embasa as políticas de formação aplicadas à educação, faz emergir o conceito de “professor reflexivo”, desenvolvido por Schön, Pimenta e Ghedin (2012) e Valadares (2012), que será tratado de forma mais pormenorizada na seção 2.1.2, por compreender a importância do tema sobre “professor reflexivo”, contido na política de formação da rede de São Luís.

O conjunto de concepções e orientações expresso nas políticas de formação docente contribui para a compreensão dos desafios da implementação do processo formativo na rede municipal de São Luís, cerne deste estudo. Contreras (2012), na apresentação à edição brasileira do livro *Autonomia de Professores*, inicia fazendo uma referência aos países de Portugal e Espanha e ao processo de redemocratização ocorrido após os longos períodos de ditadura vivido por estes. Do mesmo modo, este estudo é situado em um panorama em que o Brasil, também saído do período da ditadura (1985), vivenciou a redemocratização, na qual os anseios sociais, políticos e educacionais desse momento histórico ganham maior ênfase nos anos 1990, a partir da contribuição de estudos, pesquisas, encontros, seminários e fóruns

educacionais nacionais e as reflexões deles oriundas, incidindo sobre a produção da legislação brasileira e, especificamente, para a formação dos profissionais da educação.

Documentos como a CF/1988 refletem o momento da redemocratização brasileira e trazem como ponto central os fundamentos da participação, da gestão democrática e a institucionalização do estado democrático de direito. Esse cenário influencia a elaboração da LDB/1996 (Brasil, 1996) e o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). O construto social baseado em direitos, liberdade, igualdade e justiça, emanados dos momentos de abertura política, paira sobre a formação dos professores, revelando a necessidade da formação de cidadãos autônomos, críticos, reflexivos e participativos e delinea o percurso da formação dos profissionais da educação no Brasil.

As políticas de formação implementadas pelo MEC no período de 2002 a 2023 demonstram um caminho definido por leis, resoluções e diretrizes para formação dos profissionais, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, com diversos enfoques, conforme o período de construção da política. Ora o foco se dá sobre a organização do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, ora sobre o currículo desses cursos e ainda sobre os espaços e formas de oferta da formação docente. Apresentam-se, de maneira sucinta, os documentos emitidos no período compreendido para este estudo e o que eles definem sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Destaca-se o art. 2º, que trata da organização curricular das instituições quanto à formação para a atividade docente.

- I - O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Brasil, 2002a, p. 31).

O art. 3 trata sobre os princípios: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, isto é, consistência entre o que faz na formação e o que é esperado do profissional.

Dessa forma, com essa resolução, vai sendo desenhado - e cada vez mais amplo se torna - o âmbito do cenário da formação de professores (Brasil, 2002a).

A Resolução CNE/CP nº 2/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, para os professores da Educação Básica, em nível superior (Brasil, 2002b). No período de 2002 a 2006, entre apreciação, reexame e alteração é instituída a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no parágrafo único, a qual apresenta o que é central para a formação do licenciado em Pedagogia.

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006a, p. 11).

O art. 4 destaca o curso de Licenciatura em Pedagogia na formação de professores para exercer funções de magistério e em outras áreas, quando previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006a). No parágrafo único, o artigo citado amplia as atividades docentes para a participação na organização e gestão de sistemas e instituições, englobando o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação: de tarefas próprias do setor da Educação; de projetos e experiências educativas não-escolares; e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006a). Observa-se que as DCN instituem as funções docentes, ampliando o que é central da sua prática para um campo maior, de participação nos processos de planejamento, execução e acompanhamento, entre outras que constituem o fazer docente.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2006 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), frisando, entre outros aspectos, o campo de atuação do pedagogo.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos

e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006a, p. 11).

Segundo Oliveira e Leiro (2019), a Resolução do CNE/CP nº 1/2006 destaca que no curso de Pedagogia, essas diretrizes, “antiga reivindicação por parte da Anfope e de outras instituições, passou a ser reconhecido como curso com identidade ancorada nas Licenciaturas” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 8). Brzezinski (2007) enfatiza, ainda sobre a Resolução, que ela trouxe nova identidade para o curso de Pedagogia e ao pedagogo.

[...] a formação no curso de Pedagogia tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares (...) dispõe às instituições e entidades interessadas as políticas, o corpus doutrinário e os elementos constitutivos do campo da formação do pedagogo (Brzezinski, 2007, p. 243).

As orientações fomentadas pelas políticas, como: instituir o campo de atuação, a doutrina e demais elementos para a formação do professor, ampliam o lócus de formação deste profissional e as condições, trazendo, para esse cenário, a adoção de bolsas de estudos.

A dimensão dada à formação inicial e continuada do professor e iniciativas nesse sentido é efetivada com a aprovação da Lei nº 11.273/2006 (Brasil, 2006b), que outorga a concessão de bolsa de estudos e de pesquisas para participantes de tais programas de formação. Nesse ano, também é criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/2006 (Brasil, 2006c), com o qual é retomada a discussão - e antiga reivindicação da Anfope - sobre a educação à distância (EAD), quanto à regulação do sistema de avaliação, em especial, na UAB e nas IES privadas, por exercerem o controle social e político nos programas de formação.

A maioria dos cursos de formação na modalidade EAD, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. A educação a distância, no Brasil, por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior (Anfope, 2006, p. 44).

No período compreendido entre 2006 e 2010, em relação à formação do professor, o parecer do CNE de nº 9/2007 (Brasil, 2007) trata da reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação

Profissional no nível da Educação Básica. O parecer do CNE de nº 2/2008 (Brasil, 2008a) trata sobre a formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando os ciclos de formação humana. O parecer do CNE de nº 8/2008 (Brasil, 2008b) aprova as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. A Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2010b), fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Importante ressaltar que a implantação do ensino de nove anos expõe o despreparo do espaço escolar com seu mobiliário inadequado e o ensino que preze pela inclusão de estudantes com seis anos. Evidencia também que nem a escola e menos ainda os professores estariam preparados para atender a demanda. Mesmo assim, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE, ressalta a forte influência das garantias e definições sobre a formação e valorização dos profissionais da educação para o exercício de suas funções (Brasil, 2014).

Ainda que o foco deste estudo seja a formação continuada docente no Ensino Fundamental, é importante considerar as resoluções que atendem a formação dos professores para o Ensino Médio e o Ensino Superior, contidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (Brasil, 2012a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Resolução de nº 3/2012 altera a redação do art. 1 da Resolução do CNE nº 1/2009 e estabelece as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, ficando sob a coordenação do MEC (Brasil, 2012b).

Considerando o percurso legislativo construído para a garantia da formação do professor, observa-se que, com a Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura e formação continuada em nível superior. Conforme Brzezinski (2007), sobre o instituído e o instituinte, essa resolução foi elaborada tendo por base intenso diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação.

No período de 2015 a 2023, aos poucos vai sendo consolidado mais um capítulo na histórica formação de professores. Assim, o CNE, por meio da Resolução de nº 2/2019 (Brasil, 2020a), 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, designada de BNC - Formação e, com o Parecer do CNE de nº 14/2020 (Brasil, 2020c), aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O Parecer nº 10/2021 (Brasil, 2021) amplia o prazo previsto de dois anos para a implantação para três anos, até 2022, devido ao isolamento imposto pelo momento pandêmico.

De uma forma ou de outra, as resoluções, pareceres e leis desenvolvidos no período deste estudo desvelam as mudanças no percurso formativo e o aumento considerável no número de professores com formação superior. Abrucio (2016) confirma o aumento do acesso à formação inicial e continuada, mas esse aumento não é suficiente para melhorar a qualidade da educação, pois “Os alunos de pedagogia e licenciaturas, como já mencionado, frequentaram a Educação Básica, em sua maioria, em escolas públicas, são de famílias de menor nível socioeconômico e vão, em grande parte, para IES privadas, no período noturno ou em cursos de EAD” (Abrucio, 2016, p. 37). Nesse sentido, Gatti (2013) também corrobora sobre a qualidade desses cursos de formação. Levanta o aspecto da precariedade da formação docente nas instituições privadas, que se dá com relação aos referenciais para estudo, quando são oferecidos em apostilas com resumos de livros. A autora, ao tratar sobre a profissionalização, defende uma formação com base sólida em conhecimentos e estritamente relacionada às formas de ação docente.

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de Ensino Superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela (Gatti, 2013, p. 60).

A regulação, os limites e direções dadas à formação e, neste estudo, as reflexões sobre as possibilidades para a formação dos professores, volta-se para o que apresenta a resolução do CNE nº 1/2020, quanto à formação continuada.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020d, p. 2).

A Resolução nº 01/2020 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, conhecida por BNC - Formação Continuada (Brasil, 2020d). Importante conhecer para compreender que essa diretriz apresenta as dez competências gerais docentes e as competências específicas relacionadas ao conhecimento, à prática e ao engajamento profissional. Desse modo, a BNC - Formação Continuada atende ao que determina a LDB/1996 (Brasil, 1996), no artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da educação. Segundo Gatti (2008), a LDB suscitou, nos poderes públicos, um olhar atento à importância da formação continuada dos professores, mas a expansão da oferta de formação continuada se deu a partir do artigo 67.

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim (Gatti, 2008, p. 64).

A autora faz menção às responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar que, por pressões das redes e sindicatos, reivindica recursos para o setor educacional a partir da execução do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), abrindo um incremento forte em processos chamados de educação continuada. Ela prossegue dizendo que a lei que instituiu o Fundef definiu legalmente “[...] o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas” (Gatti, 2008, p. 64). Assim, houve, na época, a elaboração de legislação específica em âmbito federal, e estados como Mato Grosso, São Paulo e Minas Gerais utilizaram esses processos de formação especiais para alcançar, em menor tempo, um número significativo de docentes já em exercício nas redes.

Vários documentos colocam que os sistemas públicos de ensino não poderiam esperar tanto tempo para alcançar melhor qualificação de seu corpo docente. Além disso, como iniciativa de administrações públicas, esses programas especiais foram ofertados gratuitamente aos professores, com tempo limitado para sua execução (Gatti, 2008, p. 65).

Passados 25 anos, conforme Tabelas nº 1 e 2, sobre a escolarização docente, evidencia-se, com base em dados do Censo 2020, realizado pelo Ministério da

Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que foram 2,2 milhões de docentes na educação básica, sendo que 63% atuam no Ensino Fundamental, totalizando 1.378.812 docentes (Inep, 2021). Destes, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental 85,3% com nível superior completo, distribuído entre licenciatura e bacharelado, sendo 81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% de bacharelado. O Censo 2020 também revelou que 10% dos docentes ainda têm Ensino Médio normal/magistério e 4,7% possuem nível médio ou inferior, perfazendo um total de 14,7%. Deve-se considerar que o censo, nos anos anteriores a 2018, considerava a formação em andamento e, a partir de então, esta é enquadrada na classificação de médio ou inferior. Esse total de professores necessita de formação adequada para a qualificação das suas funções. Assim, a Tabela 1 apresenta dados da escolarização dos professores para os anos iniciais.

Tabela 1 - Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (2016-2020)

Ano	Total	Médio ou Inferior	Médio Normal/Magistério	Superior em Andamento	Superior completo Bacharelado	Superior Completo Licenciatura
2016	763.927	4,6%	13,9%	6,6%	1,8%	73,2%
2017	761.737	4,4%	12,9%	6,5%	1,8%	74,4%
2018	762.884	4,3%	11,0%	6,3%	1,2%	77,3%
2019	751.994	5,2%	10,6%	00%	4,5%	79,7%
2020	748.051	4,7%	10,0%	00%	3,5%	81,8%

Fonte: Adaptada de Inep (2021).

A Tabela 2 trata também da escolarização docente, neste caso para os anos finais. Observando que, anterior a 2016 e até o ano de 2018, o Censo considerava a formação em andamento, conhecida como Formação Incompleta. A partir de 2019, esse total foi agregado na classificação da formação em médio/inferior, o que culminou com o aumento considerável no número de escolarização destes no ano de 2019.

Tabela 2 - Escolaridade dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil (2016-2020)

Ano	Médio ou Inferior	Superior em andamento	Superior com Bacharelado	Superior com Licenciatura
2016	9,3	6,1	3,4	81,3
2017	8,8	6,0	3,3	82,0
2018	7,9	5,5	2,4	84,3
2019	8,7	00	5,5	85,9
2020	8,2	00	3,9	87,9

Fonte: Adaptada de Inep (2021).

A Tabela 2 demonstra os dados revelados no Censo 2020, com relação aos anos finais. Este, por ser muito mais amplo, apresenta outros aspectos importantíssimos sobre o professor, tais como: a relação da escolaridade docente e o seu fazer pedagógico, raça, sexo e atuação na sua área de formação. Conforme dados, fica evidenciado que há necessidade de políticas públicas de formação continuada, discutida com a classe, com os sindicatos, universidades e instituições de ensino, como estava acontecendo quando da elaboração da Resolução de nº 2/2015 (Brasil, 2015), revogada em dezembro de 2019.

Em novembro de 2020, após a homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação (Brasil, 2020d), assinaram o manifesto em repúdio à homologação entidades como a Anfope, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (Forumdir), os Centros de Educação (CE) ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca), o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), denominado Forpafor, o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), denominação do fórum como Forpibid e Residência Pedagógica (RP), o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem), a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SbenBio) e a Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SbenQ).

Dentre as reivindicações, as instituições supracitadas registraram as precárias condições de participação para sua elaboração. Não houve diálogo entre as instituições e o CNE, sendo defendido pelo Conselho, como fator, o distanciamento imposto pela pandemia da Covid-19. Outro ponto são os argumentos trazidos no manifesto de repúdio à homologação da Resolução de nº 01/2020 (Brasil, 2020d) quanto à acentuação dos processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais (Anfope *et al.*, 2021, p 01).

O PNE 2014-2024, elaborado com ampla participação da sociedade, sindicatos e associações, ressaltas as responsabilidades entre as esferas do governo; a hierarquização de prioridades, tendo em vista a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo; a elevação progressiva dos investimentos em educação; o incremento à educação profissional; a preocupação com a formação dos professores; a informatização; e "a participação da comunidade na gestão, melhoria da qualidade e manutenção da escola, sem que se exima o Poder Público de suas responsabilidades" (Brasil, 1998, p. 8). É a segunda vez que é elaborado um Plano Nacional na história da educação brasileira.

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), previsto pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela LDB/1996 (Brasil, 1996), institui a década da educação e o prazo de um ano para a implementação do PNE. Este compreende dez diretrizes, alocadas em cinco grupos: Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais; Diretrizes para a promoção da qualidade educacional; Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação; Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos; e Diretrizes para o financiamento da educação.

Freitas (2014) realiza análise das metas e estratégias do PNE 2014-2024, no que se refere à formação inicial e continuada de professores. A autora identifica contradições, que trata como movimentos de avanços e retrocessos, limites e possibilidades que o novo plano oferece frente às demandas formativas dos professores.

Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro (Freitas, 2014, p. 428).

A estratégia 15.3 do PNE 2014-2024 trata da formação dos professores no Brasil, que ao longo da história vem sendo alvo de profundas transformações, embasadas em relatórios oriundos de estudos e pesquisas que ajudaram a definir as concepções que fundamentam, entre outras dimensões, os programas de formação dos profissionais da educação (Brasil, 2014). Esses programas, no seu conjunto, visam ao desenvolvimento econômico, social e político, mas também apontam o grande déficit educacional do país, que incide na formação dos educadores, revelado pelos sistemas de avaliação.

Os desafios à formação dos professores foram especificamente acentuados em 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, que impôs protocolos de isolamento social, como o fechamento dos espaços escolares. Isso obrigou a repensar a forma de oferecer o ensino aos estudantes, bem como a condução dos processos administrativos e pedagógicos da escola de forma remota. A pandemia também expôs o grande índice de exclusão social, econômica, de saúde e na educação. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente 65,6% da população maranhense reside em domicílios com acesso à Internet (IBGE, 2020), necessária para o desenvolvimento do ensino e manutenção do trabalho, que neste contexto, estava sendo desenvolvido em casa.

Notadamente, a falta de políticas públicas nesses campos e as exigências de isolamento social, devido à pandemia, também denunciaram a fragilidade das políticas para o campo educacional. Para o desenvolvimento das atividades educativas, vê-se que, além da falta de internet, dispositivos e equipamentos tecnológicos nas instituições de ensino, há um abismo sem precedentes entre o desenvolvimento científico e tecnológico e seu aporte na escola. Expuseram-se, ainda, déficits na formação do professor quanto ao uso de tecnologias, originando a necessidade de formação para a utilização de ferramentas digitais, e o impacto do desequilíbrio socioemocional dos profissionais da educação acarretado pelo isolamento e perda de familiares e de pessoas no campo profissional.

Por outro lado, ficou sublinhada a educação como direito, a importância e valorização da escola, da sua função e do trabalho dos profissionais da educação. A escola sempre buscou a integração da família nos processos educativos desenvolvidos. Com o ensino realizado de forma remota, por exemplo, a sala de aula estava estabelecida na casa do estudante. De um modo ou de outro, é necessário o trabalho integrado entre escola, família, professores e alunos, pois as aulas ministradas no ensino remoto, mais especificamente em 2020 e 2021, nas escolas municipais de São Luís, escancaram o quanto as famílias estão acompanhando o ensino. Mães, pais e responsáveis realizam intervenções diretas frente ao processo de ensino e aprendizagem, conteúdos, metodologias e avaliação, realizados pelos professores, nas salas

virtuais também. Os dados da pesquisa trazida por Lunardi *et al.* (2021), corroboram sobre as dificuldades das famílias em realizar o acompanhamento do estudo dos filhos. “Destaca-se que as representações sociais relacionadas aos problemas enfrentados se referem à administração do tempo, à concentração no trabalho e estudos, à internet ruim e a conciliar o estudo do filho com o trabalho” (Lunardi *et al.*, 2021, p. 19). O contexto aponta, também, famílias que se desobrigaram do acompanhamento do estudo dos filhos.

Desse modo, associa-se à precariedade da formação docente outra vertente importante trazida pela exigência do ensino remoto, qual seja, a não estrutura das escolas no que diz respeito à falta de recursos tecnológicos fundamentais para a realização do trabalho docente, como expresso na Tabela 3.

Tabela 3 - Recursos tecnológicos, por dependência administrativa, disponíveis nas escolas do Ensino Fundamental no Brasil – QEdu. Censo 2020

Recursos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Internet	100%	92,1	64,7	97,6
Internet banda larga	100	74,7	52,0	88,4
Internet para alunos	89,1	61,3	23,8	49,6
Internet para uso administrativo	100	90,8	61,6	93,7
Internet para ensino e aprendizagem	84,8	71,5	33,7	65,3
Lousa digital	54,3	27,0	9,9	14,2
Projektor multimídia	95,7	78,3	54,4	71,6
Computador de mesa para alunos	91,3	76,7	38,3	65,5
Computador portátil para alunos	56,5	32,9	23,8	46,6
Tablet para alunos	37,0	12,0	6,0	25,8

Fonte: Adaptada de Qedu ([2021]).

Os dados contidos na Tabela 3, coletados no resultado do Censo 2020, apresentam outra evidência importante, como sendo a rede municipal aquela que possui o maior número de escolas; porém, é a que menos dispõe de recursos tecnológicos: internet (64,7%), lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) e internet disponível para os estudantes (23,8%), fundamental naquele momento de aula remota, devido à pandemia da Covid-19. A falta de formação em tecnologias e de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, pelos professores, são aspectos que têm comprometido o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem na escola.

Segundo o Censo, “Os estados com menor proporção de acesso à internet banda larga são Acre, Amazonas, Maranhão e Pará” (Inep, 2021, p. 55). Estes dados serão mais bem demonstrados posteriormente na seção 2.2, que apresenta dados sobre a educação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Desse modo, a Tabela 3 expressa e

acentua a necessidade fundamental e urgente em equipar as escolas com recursos tecnológicos e, também, orientar sobre a formação continuada dos profissionais da educação, que nesse novo “normal” exigiu muito mais do sistema educacional brasileiro.

As evidências demonstradas na referida Tabela, com relação à limitação de distribuição de recursos tecnológicos para as redes, apontam aspectos que dificultam o acesso e uso dessas tecnologias pelos professores no ensino. Essas questões foram apresentadas e ampliadas no quarto fórum realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Nele, os resultados de estudos e pesquisas quanto à necessidade de formação aos professores para o uso dessas tecnologias delineou a adoção de políticas públicas, detalhadas posteriormente. Assim, conforme a Tabela 3, que expressa dados relativos à esfera municipal em todo o território nacional, constata-se a precariedade de investimentos que trouxessem para o espaço escolar ferramentas tecnológicas para auxiliar no trabalho do professor e da equipe escolar como um todo.

O 4º fórum realizado pelo TCU evidenciou, na apresentação dos resultados de pesquisas, a necessidade imperiosa do uso de tecnologias na escola e na formação dos professores. Há muito a ser implantado, como demonstrou o fórum, realizado nos dias 03 e 04 de dezembro de 2020. Com o título de Fórum Nacional de Controle: inovação em prol da educação no Brasil, desenvolvido pelo TCU e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o evento tratou sobre a necessidade de desenvolvimento tecnológico do país, acesso à rede de internet e a formação dos profissionais da educação. Fruto do processo de reflexão desenvolvido no 4º fórum, é assegurada a Política Nacional de Inovação (PNI), através do decreto 10.539, de 28 de outubro de 2020, que o institui e dispõe sobre a governança, tomando por base a inovação e, através dos eixos para a implementação, assegura:

- Art. 5º Os eixos para a implementação da Política Nacional de Inovação são:
- I - a ampliação da qualificação profissional por meio da formação tecnológica de recursos humanos de empresas, de ICT e de entidades privadas sem fins lucrativos, a fim de estimular a busca de novas estratégias e alternativas de soluções tecnológicas;
 - II - o alinhamento entre os programas e as ações de fomento à inovação promovidas pelos órgãos e pelas entidades públicas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e o estímulo a investimentos privados, de acordo com as prioridades definidas pela Câmara de Inovação;
 - III - o estímulo da base de conhecimento tecnológico para a inovação que gere soluções tecnológicas;
 - IV - a proteção do conhecimento adquirido pela inovação, de modo a proporcionar ao titular da criação intelectual:

- a) os meios de defesa do direito de propriedade contra a apropriação indevida do conhecimento por parte de terceiros; e
 - b) o direito de uso ou de exploração de sua criação;
- V - a disseminação da cultura de inovação empreendedora, correspondente a um conjunto de práticas baseadas em valores e em princípios que visem à inovação a fim de gerar mudanças de paradigmas na economia; e
- VI - o estímulo ao desenvolvimento de mercados para produtos e serviços D, as empresas, as ICT, as entidades privadas sem fins lucrativos, as agências de fomento, às organizações da sociedade civil e os consumidores se articulem, com vistas a incentivar o desenvolvimento tecnológico, o aumento da competitividade e a interação (Brasil, 2020e, p. 5).

Observa-se, com o exposto, o déficit acarretado à formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, importa também ressaltar as reivindicações de organismos como sindicatos, associações e o movimento dos educadores em luta pelo direito à formação, profissionalização e valorização do trabalho do professor, dando destaque à Anfope. Segundo Freitas (2014), a Anfope luta, junto aos profissionais, por efetivação de política de valorização e profissionalização dos educadores, formação inicial e continuada, condições de trabalho e carreira e remuneração dos profissionais, assim como também a Anped, entre tantas outras que buscam assegurar melhorias para a formação dos professores. Por outro lado, a seguir são apresentados os conceitos de eficácia e eficiência trazidos pelas políticas internacionais de países como o Chile e os Estados Unidos e, dessa forma, busca-se demonstrar a sua forte influência nas políticas de formação de professores do Brasil.

Historicamente, é forte a influência de políticas internacionais na formação docente. Pesquisadores como Freitas (2012) e Brooke (2012), entre outros, revelam influências de cunho econômico e político que direcionam a formação dos profissionais da educação. Exemplifica-se com a experiência da reforma chilena, em que se deu a descentralização e o financiamento, sob os propósitos governamentais privatizantes nos anos 1980. Segundo Brooke (2012):

[...] conseguir maior eficiência na utilização dos recursos através da concorrência entre os estabelecimentos pelas matrículas; transferir funções do Ministério da Educação e sua burocracia central para os poderes locais representados no município, bem como reduzir o poder dos sindicatos dos professores; obter maior participação do setor privado no fornecimento da educação [...] promover maior aproximação entre a educação técnico-profissional média e os círculos econômicos da produção e dos serviços (Brooke, 2012, p. 218).

O cenário apresentado, de busca por eficiência, eficácia, produtividade, qualidade dos processos educativos, participação do setor privado na educação e formação técnico-

profissional, denota a influência de princípios econômicos, presentes na realidade brasileira, que vêm sendo desenhados e desenvolvidos ao longo do tempo. Esses aspectos são percebidos nas reformas da educação brasileira e repercutem nas diretrizes para a formação dos professores.

Além do aspecto econômico, outra influência reside nos métodos, que partem de concepções bem definidas e influenciam o campo educacional. A experiência nos Estados Unidos, como o programa P&D, apresentado a seguir, demonstra a amplitude e direcionamento decorrido do método, no currículo, programas de formação e materiais didáticos elaborados. Assim, compreender essa influência contribui para que se analise como são organizadas e oferecidas as formações de profissionais no contexto brasileiro.

Refletindo sobre essas influências na formação dos professores em nível internacional, observa-se que sua origem se dá sempre pela necessidade de implantação de inovações, de novos modelos e métodos, em busca da qualidade da educação, como demonstra o relatório “*A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education, 1983)*, o qual apresentava um quadro de caos para a educação americana que, segundo os reformadores empresariais, comprometeria sua competitividade no cenário internacional” (Freitas, 2012, p. 381).

Também Brooke (2012) trata sobre as mudanças de “dentro para fora” e de “fora para dentro”, quando aborda o método P&D, pesquisar, desenvolver, implementar, disseminar, considerado o método mais eficaz em prol do melhoramento escolar, por meio de programas curriculares, criados em centros de pesquisa, e relembra que “[...] a despeito de sua, talvez, máxima importância - é que o único propósito dos centros de P&D era a elaboração de programas voltados para o aperfeiçoamento das aprendizagens e das habilidades dos alunos” (Brooke, 2012, p. 46). O método P&D, assentado em aspectos fundamentais como o currículo e o ensino, na crescente busca por maior eficácia e eficiência, direcionou a pesquisa e desenvolvimento dos estudos a pessoas altamente qualificadas sobre as questões do currículo, ensino e tecnologias, se distanciando do âmbito escolar. Torna-se compreensível, então, por que o método P&D ficou fadado ao fracasso.

O autor acena, para além do abordado, outro aspecto primordial nesta pesquisa: “[...] as comunidades acadêmicas, responsáveis pela criação de métodos educacionais, estão inevitavelmente em conflito com as “verdades da sala de aula”, e também com a competência e dignidade profissional dos professores” (Brooke, 2012, p. 49). Conforme exposto, o distanciamento entre a criação dos métodos e sua efetividade em sala de aula traz as evidências que são manifestadas na educação nos Estados Unidos e logo são ancoradas na

América Latina, que se vê, na década de 1950, marcada por profundas transformações em suas condições socioeconômicas e políticas, sendo atribuída à educação a consolidação do desenvolvimento econômico e social desses países.

As reformas na educação, sugeridas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e OCDE, enfatizam a necessidade de suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo em relação ao sistema educativo na formação de recursos humanos que sejam preparados para o mercado de trabalho.

Assim, a percepção sobre o percurso formativo dos professores, nas décadas de 1980, 1990 e até o momento (2020), paira sobre a reformulação dos cursos de formação desses profissionais; sobre políticas públicas que definem a formação; sobre o impacto das reformas educacionais; e sobre as influências advindas dessas reformas, que afetam diretamente a formação dos profissionais da educação no Brasil. Segundo Diniz-Pereira (2013) enfatiza, no que se refere à produção acadêmica, o foco se dava na periodização da década, “de 1970: treinamento do técnico em educação; de 1980: a formação do educador; de 1990: a formação do professor-pesquisador” (Diniz-Pereira, 2013, p. 130). O autor prossegue, apontando críticas sobre o caráter prescritivo da formação a partir do ano 2000, cujo ponto central da pesquisa: “como formar o professor?” passou a ser “como nos tornamos educadores(as)?”.

As décadas de 1970, 1980 e 1990 consolidaram um novo caminho para a formação docente, mesmo tendo por base a exigência do sistema produtivo. Esse período suscita profundas reflexões sobre a formação dos educadores nas instituições e na sociedade em função da abertura política, impulsionada pelo período de redemocratização instaurado no país. Os saberes aprisionados na época da ditadura ganham centralidade em diversas pesquisas, como: da competência técnica ao compromisso político, de Mello (1982); e os estudos de Nosella (2005), seguido por Saviani (1997); entre tantos outros pesquisadores contemporâneos, anteriormente mencionados, que repousam o olhar sobre conceitos, metodologias e voltam às questões sobre eficiência e eficácia, o que demanda, hoje, outro viés para as reflexões trazidas por pressões de agências de financiamento internacionais para a educação brasileira e o que elas determinam para a formação docente.

Debates sobre a racionalidade técnica influenciam o pensar de pesquisadores, sendo profícuo o momento para a formação dos profissionais da educação no Brasil, que tem na década de 1990 o seu ápice com a criação de documentos que regulamentam e trazem orientações às políticas públicas que assegurem a formação para o trabalho desses

profissionais. Segundo Freitas (2002), os Referenciais para Formação de Professores de 1999; a criação dos Institutos Superiores de Educação em 1999; e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior publicadas em 2001 são documentos que orientam os ajustes curriculares necessários nos cursos de formação dos profissionais. A autora chama atenção, de um lado, para o “processo de flexibilização curricular em curso, tendo em vista a adequação do Ensino Superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva” (Freitas, 2002, p. 137). E, de outro, para os esforços de especialistas e instituições, como a Anfope e a Anped, em assegurar educação para a qualidade dos cursos de formação de professores no Brasil.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), para a autora, foi o período em que houve “expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida de cursos e instituições de Ensino Superior para formação de professores” (Freitas, 2002, p. 144). Refletindo um pouco mais, Gatti (2008) diz que a origem de tantos cursos de formação não é gratuita.

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (Gatti, 2008, p. 58).

Anteriormente, foi tratado sobre as influências econômicas dos métodos, e Gatti (2008) apresenta as dificuldades do cotidiano, do fazer pedagógico, das fragilidades da formação do professor. A não compreensão da complexidade desta fez emergir, no decorrer da história da formação dos profissionais da educação, diversos conceitos, como reciclagem, atualização, oficina, para consolidar ações que proporcionam a melhoria da qualidade do ensino. Com esse entendimento, a legislação e os documentos da formação docente trazem, no seu cerne, concepções, orientações e análises sobre a formação de profissionais da educação com resultados diferenciados e implicações que vêm se delineando e impactando o percurso formativo docente, como será abordado na próxima seção.

2.1.2 Estudos sobre a formação docente e continuada dos profissionais da educação no Brasil (2000-2021)

A formação de professores vem ganhando nuances cada vez maiores por meio de estudos de pesquisadores, nos encontros nacionais de associações, como a Anfope, Anped e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), e estudos internacionais, como o desenvolvido por Donald Shön (1983) que, amparado no pensamento de John Dewey, faz amplas reflexões sobre o processo de formação docente, com base na epistemologia da prática. Contemporaneamente, os organizadores Pimenta e Ghedin (2012) abordam, no livro “Professor Reflexivo no Brasil”, gênese e crítica de um conceito, sobre o conceito de professor reflexivo; epistemologia da prática; e mediações na formação do professor reflexivo. Contreras (2012) estuda os conceitos de profissionalização, profissionais reflexivos e profissionais pesquisadores. A vertente de estudo, que vislumbra a superação da racionalidade técnica do trabalho, está contida nas contribuições das pesquisas de Silva e Frade (1997), que enfatizam os princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução dos processos educativos.

Freitas (2002), Mendonça *et al.* (2006) e Alferes e Mainardes (2011) também tratam dos aspectos históricos da formação continuada de professores no Brasil. Acentuam a ampla participação da sociedade nas propostas de formação docente como consequência do fechamento das instituições democráticas na década de 1970 e as implicações das lutas pela redemocratização do país culminando na década de 1980.

Sob a ótica da modernização que ocorreu e ainda está acontecendo mundialmente, esse sistema chega ao Brasil com influências no campo educacional em que também se manifestaram e influenciam as novas diretrizes curriculares desenvolvidas na década de 1960.

O fragmento a seguir, que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/1961, mesmo antecedido por amplo debate, traz características do período, pois visava ao preparo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos: “Para os Educadores Democratas, a educação pública tinha que ser reestruturada de modo a contribuir para o progresso científico e técnico que a modernidade demandava” (Brooke, 2012, p. 23). Para esse progresso, a força de conceitos como eficiência e eficácia adentra a formação de professores, fazendo surgir vários cursos. Observa-se que o postulado na LDB em 1961 está de volta em 2021, de forma mais incisiva, direcionado nos documentos que estruturam a formação dos profissionais da educação. Necessidade evidenciada no período da pandemia, quando o uso de recursos tecnológicos foi imprescindível para o planejamento, o preparo e o envio de aulas remotamente aos estudantes e indispensável para a organização dos sistemas educacionais em diversos âmbitos, inclusive na formação docente.

A formação do professor naquele período foi afetada por conotações imbricadas a partir de uma variedade de conceitos como reciclagem, capacitação, oficina, objetivando a atualização do professor, mas voltada para a racionalidade técnica. Cada vez mais presente nos documentos que orientam a formação dos profissionais da educação, eficácia e eficiência são buscadas, ou melhor, exigidas, como termômetros que reconhecem a educação como elemento fundamental para desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade. Nessa direção, hoje se observa, também, a mobilização de grandes empresas, como a Gerdau, do empresário Johannpeter, coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade do governo Dilma. Tal realidade observada é explicitada por Freitas (2012), que sinaliza que movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação.

Segundo Martins e Krawczykii (2009), o movimento Todos pela Educação foi criado em 2005, pelo empresariado e intelectuais orgânicos, para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. Importante registrar que, segundo Martins e Krawczykii (2009), esse movimento compreende que a educação só será melhor com a instituição de boas políticas educacionais e seu objetivo é mudar profundamente a qualidade da Educação Básica no Brasil.

Não é de hoje que a ideia de formação dos professores vem se desenhando no país. Nesse intervalo de tempo, a formação continuada se difundiu com intensidade no Brasil na década de 1990, por meio dos seguintes termos: capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e educação permanente. A formação continuada, segundo Nóvoa (2015), para além da nomenclatura, é compreendida numa perspectiva de mudança da prática, apontada como um *continuum* do desenvolvimento profissional de professores, o qual é composto por três fases: formação inicial, indução profissional e formação continuada. As leis elaboradas a partir da década de 1990 trazem bem definidas, como apresentadas a seguir, as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores.

As reformas neoliberais advindas das teorias econômicas neoclássicas são vistas na LDB nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), mas seus reflexos perduram até hoje, quando é cobrado eficiência e produtividade. Ideias de desenvolvimento científico oriundas dos Estados Unidos, Inglaterra e outros países, que repercutiram profundamente no ensino no Brasil, na época, associam a noção de crescimento econômico e social ao desenvolvimento do nível de escolarização da população, dando início à expansão dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, intervêm na formação dos profissionais da educação.

Dentre as várias transformações e influências na década de 1980, reivindica-se atenção para a avaliação da educação em larga escala, que passa a ser implementada no Brasil àquela época como resultado de uma agenda internacional que, “além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375). Nessa perspectiva, os estudos se voltam para a formação dos profissionais da educação brasileira e as implicações da institucionalização do Saeb no período compreendido entre 1995 e 1999, contribuindo para as reflexões que permeiam este estudo, sem, no entanto, condicionar os resultados das avaliações externas ao desenvolvimento profissional dos professores.

A década de 1990 é marcada por forte influência do período de redemocratização do país. Na busca por melhoria na educação, várias estratégias de intervenção foram implementadas. Contudo, são fruto de ampla participação política e social de entidades civis. Para citar como exemplo, tem-se a valorização do magistério com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e também o Programa Dinheiro na Escola (PDE), transformado, em 1995, no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ainda em vigor. Este, em parceria com o PDE, lançado em 2007, dá outra dimensão para a educação, tanto no que se refere à gestão dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos na escola, quanto à formação dos professores, pois possibilita à gestão escolar, a partir do diagnóstico proporcionado no decorrer do desenvolvimento do PDE na escola, conhecer as reais necessidades formativas dos professores.

Nesse período, a formação dos profissionais da educação no Brasil acontecia de forma mais incisiva, conforme fala do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Sousa, quando se refere aos responsáveis pela formação de professores, na apresentação dos Referenciais para formação de Professores, em 1999 (Brasil, 1999). Ele enfatiza as dimensões técnicas, sociais e políticas contidas no referencial para formação de professores da educação infantil e Ensino Fundamental:

O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nestes Referenciais e a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país. Desponta, a luta de movimentos pela

educação, marca os anseios da busca por uma educação de qualidade e valorização dos profissionais (Brasil, 1999, p. 6).

O referencial para a formação dos professores aborda a formação docente a partir das competências necessárias ao trabalho dos profissionais e atrela a esta a melhoria da educação. Desse modo, “A formação de professores é pensada neste documento a partir das demandas de melhoria da educação escolar de crianças, jovens e adultos e das discussões atuais sobre as especificidades do trabalho profissional do professor” (Brasil, 1999, p. 53). Essas demandas contribuem para a explosão de iniciativas formativas na época, fazendo surgir conceitos diversos que influenciam no formato da formação ofertada. Vituriano (2008) apresenta várias concepções e conceitos que estão imbuídos de compreensões diversas sobre a formação dos professores:

[...] por muito tempo fora considerada como treinamento, reciclagem e outros termos parecidos. Porém, nesse momento, a formação passa a ser vista como sendo um processo contínuo, no qual as incertezas, as instabilidades e a imprevisibilidade devem ser trazidas para o contexto formativo, ou seja, é impossível trabalhar com os professores conteúdos voltados para a reprodução (Vituriano, 2008, p. 50).

Fazendo uma nova leitura sobre a complexidade da formação dos profissionais, chama a atenção o que está recorrente no âmbito da formação: o perigo de confundir questões cruciais. Segundo Imbernón (2011, p. 45): “A partir de nossa realidade não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico de professores”. O autor destaca, também, fatores como clima escolar e aspectos salariais, que contribuem e são importantes para a formação dos profissionais.

Os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999) pontuam a formação como possibilidade de evitar evasão, repetência e trabalhar as diferenças. Portanto, na escola, a formação dos professores deve ser pensada para:

[...] intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional (Brasil, 1999, p. 56).

A formação dos professores hoje se configura como um direito assegurado ao servidor. Conforme a LDB/1996.

No art. 61 A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço (Brasil, [1996], título IV, art. 61, revogado pela Lei nº 12.014/2009).

Nesse sentido, Gatti, considerando a formação de professores, diz que “a estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais” (Gatti, 2013, p. 64). Além da associação entre teoria e prática, é necessário inserir, nessas formações, conhecimento sobre as capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos, conhecimento didático, questões relativas à escola, à valorização docente, às redes de ensino, às políticas educacionais, ao currículo, entre outros aspectos. Tais mudanças e tão amplos aspectos carregam à formação ofertada ao PSP em São Luís desafios na implementação de políticas públicas aos profissionais da educação municipal, sequencialmente descrita.

2.2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

Esta seção tem como objetivo descrever a Semed e os processos formativos de profissionais da educação por ela mantidos. Para isso, se faz necessário situá-la a partir do contexto do desenvolvimento da educação na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, cuja localização é na região nordeste, formada por 217 municípios. Faz fronteira com os estados de Tocantins, Piauí e Pará, tendo parte do seu território coberta pela floresta amazônica. O limite do estado ao norte com o oceano atlântico permite-lhe ter um dos portos de maior profundidade, o Porto do Itaqui, que compreende o Complexo Portuário de São Luís, juntamente com os Terminais de Ponta da Madeira, da Vale e do Terminal da Alumar, além de estar localizado, a 32 km da capital do estado, o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA).

Conhecida inicialmente como Upaon-Açu (Ilha Grande) pelos indígenas tupinambás que aqui habitavam, posteriormente recebeu o nome de São Luís, devido à ocupação francesa da ilha em 1535. É devido a Daniel de La Touche, conhecido como senhor de *La Ravardière*, e seus companheiros, a construção de um forte para a proteção de possíveis ataques estrangeiros. Este homenageou o rei francês Luís XIII, em 08 de setembro de 1612, data que oficializa a fundação da capital maranhense, São Luís. Historicamente conhecida como

Atenas Maranhense, devido a sua grande produção literária e cultural; cidade dos azulejos, por suas construções em azulejo português; e, atualmente, Jamaica brasileira, pela forte influência do reggae. Em 1997, a Unesco concedeu à cidade de São Luís o título de Patrimônio Cultural da Humanidade. No rico e marcante processo de constituição do povo ludovicense, encontra-se definido e garantido, entre outros, o direito à educação de qualidade por meio de diversas lutas dos índios, negros e brancos.

O breve contexto histórico, geográfico e cultural apresenta uma capital com prósperas condições econômicas de desenvolvimento. Contudo, a Tabela 4 abaixo apresenta dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) sobre a educação no Maranhão, cujo Ensino Fundamental ainda está sob a organização do estado, pois a política de municipalização ainda não está totalmente consolidada no Município de São Luís.

Tabela 4 - Tabela geral dos dados do Ideb, escolarização, matrículas e docentes da educação no Maranhão e em São Luís

Dados	Maranhão	São Luís
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos -IBGE - Censo Demográfico 2010	-	96,8
Taxa de escolarização de 25 anos ou mais de idade – IBGE - Censo Demográfico 2010	36,9	-
Ideb – Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública) - Inep 2017	4,5	4,7
Ideb – Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública) – Inep 2017	3,7	4,1
Matrículas no Ensino Fundamental - Inep 2020	1.123.973	135.638
Matrículas no Ensino Médio - Inep 2020	283.607	46.105
Docentes no Ensino Fundamental - Inep 2020	65.201	6.772
Docentes no Ensino Médio - Inep 2020	16.844	3.353
Número de estabelecimentos Ensino Fundamental - Inep 2020	9.383	481
Número de estabelecimentos Ensino Médio - Inep 2020	1.018	161

Fonte: Adaptada de IBGE (2010) e Inep (2021).

Os dados trazidos na Tabela 4 servem como referenciais para as políticas públicas elaboradas a partir do Ideb, grau de escolarização discente, quantitativo docente, resultado no processo educacional, desencadeado no estado e, conseqüentemente, no Município de São Luís. Os dados apresentados foram coletados nos resultados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, considerando que, devido à pandemia, houve a impossibilidade da coleta de dados referentes à década que se encerrou em 2020. Os demais aspectos da Tabela foram coletados com dados disponibilizados pelo Inep 2017. Notória se faz a necessidade urgente de elaboração de políticas públicas no município de São Luís que assegurem aos professores condições para o desenvolvimento de sua atividade profissional com qualidade.

De modo geral, as aprendizagens nas escolas no município de São Luís apresentam crescimento e alcance das metas do Ideb, em 2019. Mas, em relação à educação no Estado do

Maranhão nos anos finais, não houve o alcance das metas previstas para o mesmo ano. Sob essa perspectiva, a expansão das políticas educacionais está sendo, geralmente, calcada nos resultados das avaliações externas, como o Saeb, Pisa, e internas, como o Simae, entre outras. No interior destas, permanecem o discurso e as ações para atingir a eficácia, eficiência, produtividade e o alcance da qualidade nos processos de ensino e de formação docente. Desse modo, há o planejamento de ações para o alcance de metas estipuladas na escola, quando da elaboração de seu Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica; no entanto, ainda é necessário um trabalho de formação dos profissionais para a compreensão da operacionalização do trabalho pedagógico, tomando por base sua organização a partir da elaboração de plano estratégico. E, para o seu êxito, é primordial a participação e comprometimento de toda a equipe escolar, ampla reflexão e tomada de decisão nos campos administrativo, pedagógico, financeiro e de planejamento da formação dos profissionais da educação. O acompanhamento e o monitoramento das ações do plano conduzem à execução das ações escolares e das políticas públicas implementadas para a garantia do direito educacional do cidadão à educação de qualidade.

Para atender ao direito constitucional da educação aos ludovicenses é criada a Semed. Hoje, está localizada na Avenida Marechal Castelo Branco, Edifício Trade Center, quadra 14, lote 14, nº 250, bairro do São Francisco, CEP: 65076-090, em São Luís. Contudo, se faz necessário conhecer o longo caminho percorrido para a constituição da Semed.

Inicialmente, por volta da década de 1910, a Secretaria Municipal de Educação, possuía o nome de “Instrução Pública Municipal”. Ao longo dos anos, a secretaria obteve as seguintes denominações sucessivamente: “Departamento de Educação”, “Secretaria de Educação e Ação Comunitária”, “Secretaria de Educação e Cultura” e por fim, com o desligamento entre educação e cultura, passou a se chamar “Secretaria Municipal de Educação (Semed)”. A Secretaria foi instituída nos termos da Lei nº 1.847 de 10 de janeiro de 1996. Após ocupar diversos prédios da região central de São Luís, a Secretaria Municipal de Educação fixou sede à Rua 7 de Setembro, nº 238, Centro, no ano de 2003 (Silva, 2011, p. 19).

Informações sobre a instituição Semed, conforme exposto acima, não foram localizadas na instituição, apesar de fazerem parte do histórico postado em seu portal. A referência está alocada na pesquisa realizada por Silva (2011). No ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação mudou suas instalações, nas quais reúne os setores que respondem pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial. Vale ressaltar que a mudança afetou a infraestrutura dos setores, onde o Centro de Formação do Educador (CEF), que funcionava no centro, foi transferido para um espaço

reformado no bairro da Alemanha para atender as formações de professores, gestores e Professor Suporte Pedagógico. Inaugurado em 2021, o centro de formação recebe o nome de Centro Avançado de Apoio à Educação (Caaed); no entanto, até o presente momento, maio de 2022, ainda não foi realizada a formação para o PSP no referido espaço destinado à formação da rede.

A Semed é o órgão público responsável pela educação nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação especial (voltada para pessoas com deficiência), e de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental. É responsável pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da Educação do Município de São Luís e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados.

Conforme o SisLame (2019), esta Secretaria de Educação possui sob sua coordenação, cento e noventa e uma (191) unidades de educação básica e anexos, sendo setenta e oito (78) escolas de Educação Infantil e cento e treze (113) escolas de Ensino Fundamental que atendem doze mil, setecentos e dezoito (12.718) crianças de creche a pré-escola e setenta e um mil, novecentos e cinquenta e quatro (71.954) estudantes de anos iniciais a anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos nas modalidades de ensino regular, especial e de jovens e adultos (São Luís, 2020, p. 13).

Mediante os dados apresentados, a Tabela de nº 5 explicita o quantitativo de matrícula para o ano de 2019, em que se observa a diminuição no número de matrículas e de escolas.

Tabela 5 - Total de escolas e matrícula por modalidade de ensino em São Luís - MA

Ano	Total de Escolas	Matrícula na Educação Infantil		Matrícula no Ensino Fundamental		
		Creche	Pré-escola	Regular	EJA	Educação Especial
2018	306	3.841	9.397	A.I. 40.644 A.F. 43.299	14.223	7.663
2019	304	3.486	9.232	A.I. 42.067 A.F. 42.986	12.832	3.938
2020	311	3.878	9.349	A.I. 40.689 A.F. 42.190	11.021	4.023

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os dados demonstram uma queda na matrícula no ano de 2019, na educação infantil e no Ensino Fundamental - a redução no número de matrículas ocorre nos anos finais do mesmo período. A redução é observada também na matrícula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a mesma situação na matrícula da educação especial. Os desafios são tantos que, em 10 de abril de 2019, o então Secretário de Educação, em entrevista à TV Assembleia, fala da

reforma de 170 escolas, e o Sindeducção se pronuncia, na fala de sua presidente, Elisabeth Castelo Branco: “A realidade que o secretário não quer ver ou não quer falar está nas diversas escolas da capital que ainda não iniciaram o ano letivo de 2019, por falta de condições mínimas de funcionamento” (Secretário..., 2019, recurso online).

O secretário de educação retrucou que “Em lugar nenhum do mundo chove tanto em um só dia como em São Luís” - esse seria o motivo dos problemas que atingiram algumas escolas da rede, para Moacir Feitosa, num claro desvio de olhar para a precariedade da manutenção de algumas escolas, noticiadas na época. Na UEB Dom Delgado (Vila Cascavel), por exemplo, o relatório do corpo de bombeiros condenou as condições de higiene do prédio, que também ameaçava desabar e foi interditado pelo Corpo de Bombeiros; na UEB Mata Roma, na Cidade Operária, o prédio estava abandonado e as crianças assistindo aula em salas improvisadas no prédio da Igreja Católica. O sistema de precariedade na data atingiu, também, os setores da Semed. O NFS encontrou muita dificuldade para conseguir espaço para realizar as formações do coordenador. Anteriormente, a Semed dispunha de dois espaços, denominados Centro de Formação do Professor I e II. Atualmente, solicita cessão de espaços para cumprir o cronograma formativo da rede.

A fim de atender às demandas do ensino, a Semed estrutura um plano para tratar do percurso da educação e prevê a definição de metas e estratégias educacionais no Plano Municipal de Educação, para São Luís do Maranhão, para uma década. O documento:

apresenta um conjunto de medidas para aperfeiçoar a participação cidadã, a gestão democrática, o financiamento da educação, a atualização do currículo, a valorização dos profissionais da educação; contendo metas e estratégias voltadas para a universalização e democratização de uma educação integral de qualidade social, pautada nos valores humanos, na inclusão, igualdade, diversidade e promoção da justiça social (São Luís, 2015, p. 10).

O Plano Municipal de Educação de São Luís, elaborado para o decênio 2015 –2024, tem sua construção em cumprimento à Lei Federal nº 13.005/2014, que aprova o PNE (Brasil, 2014). Resultado de um processo de construção coletiva em diversos espaços de debates, através da participação de múltiplos sujeitos sociais e políticos, o PME estabelece, em consonância com o PNE e o Plano Estadual de Educação (PEE), diretrizes, metas e estratégias para todas as etapas e modalidades da educação do município, para os próximos dez anos. Foram realizados diagnósticos para identificar as necessidades educacionais da cidade, mediante discussões e debates realizados em escolas, fóruns, plenárias, reuniões com representantes da categoria do Magistério, em duas conferências livres, promovidas pelo

Conselho Municipal de Educação (CME) e com os representantes da sociedade civil. O trabalho foi subsidiado pelas Conferências Intermunicipais de Educação da Região de São Luís e da Conferência Estadual de Educação do Maranhão, com vistas à construção de um plano que atendesse às necessidades específicas do município.

Nessa caracterização, compete à instituição de educação municipal de São Luís “cumprir, monitorar e avaliar o cumprimento das metas e estratégias do PME, assim como garantir o suporte técnico e administrativo para as ações do Fórum Municipal de Educação, fortalecendo o regime de colaboração” (São Luís, 2015, p. 89). Contudo, o processo de pesquisa de dados para compor as Tabelas, para uma melhor compreensão e descrição do trabalho formativo realizado pela rede, está, no momento, comprometido em virtude da dificuldade em coletar dados estatísticos mais específicos sobre a formação dos professores, nos últimos três anos, de 2019 a 2021. É fundamental obter dados sobre o quantitativo de professores, PSP, gestores por modalidade de atendimento, no sentido de conhecer se há adequação da escolaridade destes ao ano de ensino, relação entre a formação e o componente curricular, saber se a área de formação dos profissionais da educação tem relação com o trabalho desenvolvido, entre outras questões. Assim, busca-se, no desenvolvimento da pesquisa de campo, poder coletar dados mais relevantes sobre tais aspectos. Mediante o exposto, a elaboração da Tabela 5, seção 2.2, permite perceber a evolução da matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos anos de 2018 e 2020; contudo, o ano de 2019 apresentou queda nesses mesmos elementos, conforme descrito anteriormente.

A matrícula na rede municipal, segundo a Tabela 5, está sendo ampliada e informatizada, conta com sistema de matrícula *on-line* em período determinado no início do ano pela Semed. Contudo, Tabela 6 traz dados da infraestrutura das escolas do Ensino Fundamental, no Maranhão, com base nos dados do Censo 2020 e QEdu³, referente ao Censo de 2019. Os aspectos apontados para reflexão demonstram que a estrutura das escolas da rede municipal ainda está muito deficitária em relação ao crescimento da matrícula. Também mostram os dados sobre os espaços e áreas específicas de estudo, para língua portuguesa, quando trata da sala para leitura; nas ciências, com a possibilidade de uso de recursos como laboratórios e ferramentas que não seja só o uso do livro didático; e em arte, as inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da criatividade e habilidades artísticas. Porém, o percentual é mínimo nos três últimos itens da Tabela, quando se busca qualidade para o

³ QEdu. Portal aberto e gratuito, criado em 2014 pela Meritt e Fundação Lemann. Apresenta dados do Inep sobre o Censo Escolar, com o objetivo de permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

ensino e aprendizagem dos estudantes da rede, o que implica diretamente no desenvolvimento das atividades docentes.

Tabela 6 - Infraestrutura das escolas por dependência administrativa do Ensino no Maranhão (2019)

Espaços	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Biblioteca/Sala de Leitura	100%	81,4	41,4	80,5
Acessibilidade	95,7	58,0	49,9	75,8
Laboratório de Ciências	95,7	26,2	3,6	28,3
Sala/Ateliê de arte	46,8	5,6	1,7	10,0
Sala Multiuso	42,6	7,7	2,9	14,2

Fonte: Adaptada de Inep (2021).

Os dados apresentados na Tabela demonstram a fragilidade na infraestrutura, ainda mais acentuada nas escolas municipais, onde a diferença entre a área de linguagens e ciências alcança mais de 50%. Os dados revelam a atenção e os esforços dirigidos quase somente à área de língua portuguesa, sendo necessário investimento urgente nas demais áreas de conhecimentos. Há necessidade de maior aplicação de recursos, não somente à infraestrutura, mas ao quantitativo, qualidade e equipamentos mais modernos disponibilizados para que o professor possa desenvolver bem o trabalho pedagógico.

A Tabela 7 apresenta os equipamentos disponíveis em escolas públicas de São Luís, no período de 2016 a 2020. Pode-se observar a redução de alguns equipamentos durante esse período, como antena parabólica, DVD e retroprojektor.

Tabela 7 - Equipamentos disponíveis em escolas públicas em São Luís – MA

Equipamentos	Esfera Estadual					Esfera Municipal				
	2016	2017	2018	2019	2020	2016	2017	2018	2019	2020
Aparelho DVD	77	71	61	58	59	81	73	47	40	37
Impressora	78	76	66	58	57	69	66	42	65	70
Antena parabólica	26	18	13	11	10	7	10	7	9	9
Máquina copiadora	39	41	43	38	39	45	44	39	43	43
Retroprojektor	54	39	36	17	20	57	50	25	4	3
Televisão	98	98	97	96	96	86	83	68	66	66
Total de escolas	93	66	61	53	51	94	113	113	113	195

Fonte: Adaptada de QEdu (2020).

Vale destacar, também, que este estudo se realiza em pleno momento de pandemia da Covid-19, em que o isolamento obrigou o fechamento das escolas e intensificou a utilização de tecnologias e equipamentos, devido ao ensino ser ministrado de forma remota. Ainda assim, os estudantes que não acessavam o sistema recebiam atividades impressas, sendo

fundamental ter, na escola, máquina copiadora e regularidade no fornecimento de *tonner* e papel.

A Tabela 7 mostra os equipamentos disponíveis em escolas da rede pública de São Luís; contudo, com a expansão tecnológica e a disponibilidade em rede de diversas ferramentas que auxiliam o trabalho do professor, equipamentos como DVD já são ultrapassados, como também o mimeógrafo, instrumento importantíssimo em outro tempo para a educação, hoje está obsoleto, por isso a redução apresentada na Tabela quanto ao fornecimento destes equipamentos às escolas. Importante ressaltar a necessidade de implantar laboratórios de informática, melhores plataformas de acesso à internet e *notebooks*, estes imprescindíveis para não comprometer o desenvolvimento das ações pedagógicas e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

A Tabela 8 apresenta dados sobre as tecnologias disponíveis nas escolas públicas em São Luís, no período de 2016 a 2020. Observa-se que, na esfera municipal, há mais carência de equipamentos tecnológicos e, quando se refere à internet, há um decréscimo no ano de 2019 para 2020: somente 75 escolas da rede municipal de São Luís possuem internet e esses dados são ainda menores com relação à existência de banda larga.

Tabela 8 - Tecnologias disponíveis em escolas públicas em São Luís - MA

Tecnologias	Esfera Estadual					Esfera Municipal				
	2016	2017	2018	2019	2020	2016	2017	2018	2019	2020
Internet	78	83	84	87	92	52	59	54	80	75
Banda larga	72	77	72	85	90	51	57	46	61	55
Computador para uso do aluno	784	467	412	253	302	409	459	455	584	386
Computador para uso administrativo	175	133	157	48	43	135	151	175	101	104
Total de escolas	93	66	61	53	51	174	192	191	191	195

Fonte: Adaptada de QEdu ([2021]).

Ainda concernente aos dados contidos nas Tabelas anteriores, vale refletir sobre a formação de professores para o manuseio de equipamentos, recursos didáticos e ferramentas digitais que favoreçam melhoria nas práticas, no uso de estratégias de ensino que garantam novas formas de ensinar e de aprendizagem para os estudantes. Com esse intento, a formação dos professores desenvolvida pela rede pode contribuir consideravelmente para que seja

superado “o medo” de manuseio de equipamentos contidos nas poucas escolas, como demonstrou a Tabela 7, uma vez que os recursos ficam sem utilização nesse processo.

Em um universo de 195 escolas municipais em 2020, a defasagem com relação à disponibilidade de tecnologias para somente 75 escolas na rede é grave, denuncia a realidade das condições proporcionadas aos professores para o desenvolvimento do seu fazer didático-pedagógico e das capacidades e habilidades dos estudantes, como preconiza a BNCC. Por outro lado, também está evidenciado o déficit da formação dos professores para operacionalização de recursos e ferramentas contidas em celulares, *notebook* e na internet.

O grau de escolarização dos profissionais para os anos iniciais e finais no Brasil, apresentado nas Tabelas 1 e 2, na seção 2.1.1, respectivamente, expõe dados importantes para compreender a defasagem da formação docente. As políticas implementadas no decorrer da história da educação não alcançaram em 100% suas metas, haja vista o número de professores sem formação em nível superior e o percentual de professores que atuam em áreas de conhecimento diferentes da sua graduação em São Luís no ano de 2021. Mediante essa realidade, a formação continuada, conforme a política de formação da rede, traz como objetivo para o PSP:

(...) a Semed entende a formação de Professor Suporte Pedagógico como uma atividade voltada para a satisfação das suas necessidades vivenciadas no espaço escolar, com o objetivo de ampliação do conhecimento, compreendendo que não é possível fazer solitariamente, mas, ao contrário, consiste num conjunto de ações e saberes articulados entre eles, os formadores e demais profissionais da Semed, engendrados com criticidade e compromisso de renovação com a prática pedagógica, assim como, com a formação intelectual transformadora (São Luís, 2017, p. 29).

O objetivo, em suma, é o aperfeiçoamento profissional que a formação continuada deve proporcionar. Os dados contidos na Tabela 4, apresentada na seção 2.2, confirmam, de forma geral, o quantitativo de docentes no Ensino Fundamental no Município de São Luís. Mas, conforme apresentado nos quadros de temática, trazidos posteriormente, podemos observar que nem todos os profissionais da rede fazem a inscrição e participam das formações ofertadas pela rede municipal de ensino de São Luís. A Tabela de profissionais da educação no município conta com um número expressivo, porém insuficiente, de especialistas PSP. Estes são funcionários concursados, geralmente com formação superior em Pedagogia, lotados nas escolas e responsáveis pelo desenvolvimento do processo formativo.

Assim, conforme a Tabela, é reduzido o número de profissionais nas escolas para o desenvolvimento das funções de PSP. A rede realoca professores com desvio de função,

sendo chamados de Apoio Pedagógico, que realizam as atividades de formação e condução do trabalho pedagógico na escola. A Tabela de funcionários da Semed é formada, também, por um quantitativo de 644 professores, contratados por meio seletivo. No ano de 2016, é lançado edital para concurso de professores, mas a Tabela de funcionários da rede ainda possui muito professor contratado e é grande o déficit desse profissional na escola. Na Tabela efetivo, aqueles professores com formação em Ensino Médio perfazem um total de 191 profissionais.

A pandemia agravou-se no ano de 2020, período deste estudo em que deveria estar sendo realizada a pesquisa de dados sobre a formação da rede. Os protocolos sanitários e o isolamento social fecharam também a Semed, onde o trabalho estava sendo desenvolvido de forma remota, dificultando o acesso aos dados. Assim, a Tabela 5 traz dados do QEdu (2018 a 2020); desse modo, há necessidade de atualização das informações para melhor ordenamento de evidências sobre a escolarização dos professores, quantitativo de profissionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como o impacto da falta de profissionais para a qualidade do processo educacional no Município de São Luís até o ano de 2021.

Ao realizar a pesquisa de campo, a coleta dessas informações possibilitará evidenciar aspectos mais contundentes para este objeto de estudo: a formação docente. Nesse contexto, conhecer o público-alvo, o cenário, conforme Tabela 12 trazida na seção 2.2.1, que apresenta o quantitativo de inscritos, de frequência e certificação do PSP sobre a formação ofertada, de modo mais ampliado, contribuirá para o estudo. As pesquisas bibliográficas e em documentos pessoais não contêm esses dados hoje, necessitando de pesquisa de campo para trazer tais evidências, no sentido de descrever melhor a formação dos PSP e as condições de trabalho dos educadores na rede de ensino municipal. Desse modo, esses aspectos serão desenvolvidos na próxima seção, que trata especificamente da formação continuada ofertada pela rede municipal ao PSP e estes aos professores na escola.

2.2.1 As políticas de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de São Luís

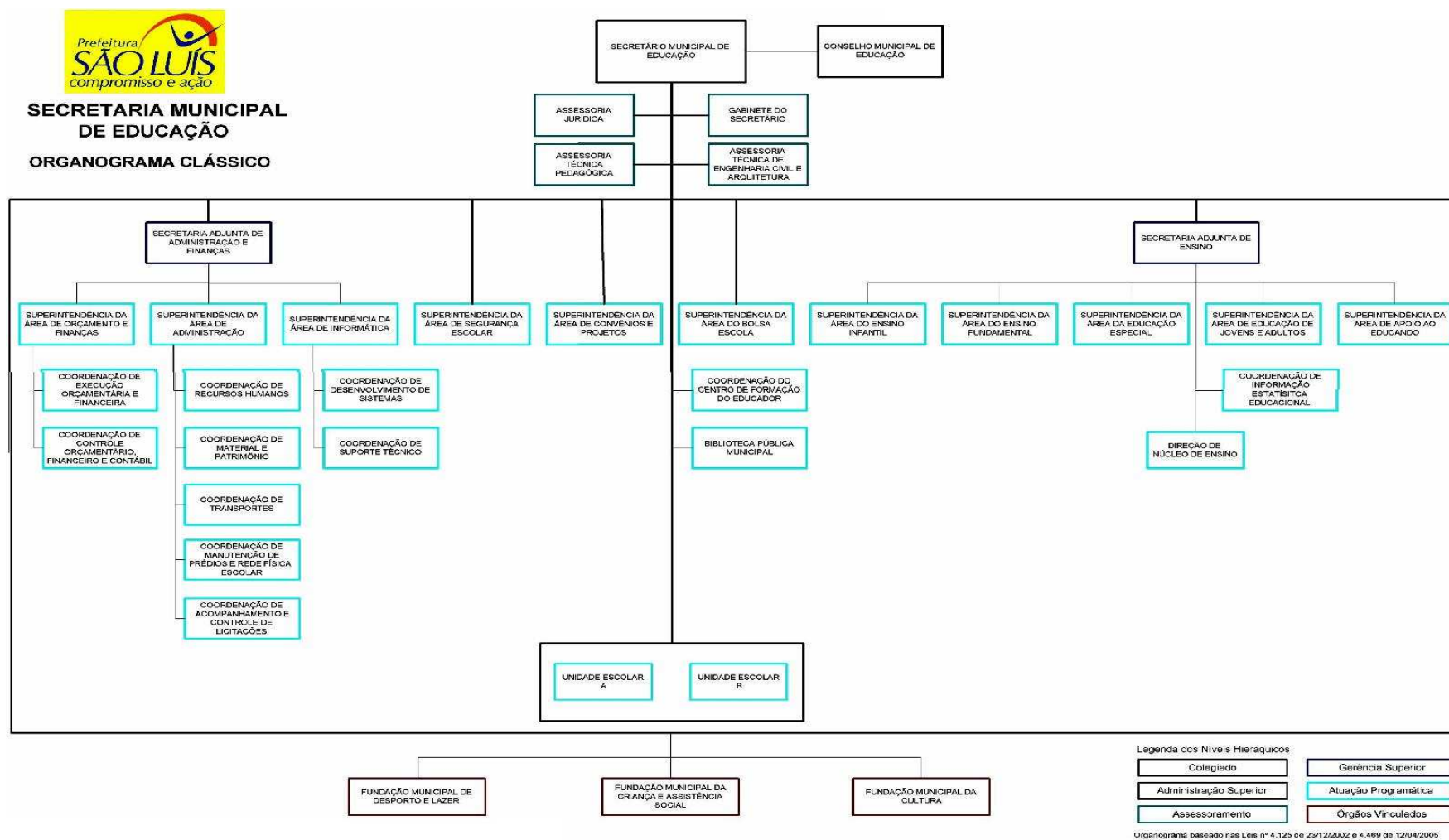
Este trabalho apresenta duas décadas de desenvolvimento de políticas de formação de educadores em São Luís, abrangendo o período de vinte e um anos (2002 a 2023) em que é construído um novo cenário para a formação do PSP e professores. São perceptíveis, nesse contexto, os pressupostos teóricos de caráter reflexivo e dialógico expressos na concepção da atual política que vem sendo consolidada na rede como educação integral e inclusiva, visando

ao processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade e integração. Desse modo, a formação continuada da rede (...) “tem por finalidade o desenvolvimento profissional, como pessoal, tendo em vista o desempenho eficaz das suas atividades” (São Luís, 2020, p. 24).

A formação desses sujeitos, no período supracitado, inicia em 2002, sob a coordenação da Consultoria Abaporu⁴, empresa paulista contratada pela Semed em 2002 para elaboração do Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo”. Embora não havendo um organograma na época, desde a criação do grupo de formação de Professor Suporte Pedagógico, anteriormente conhecido por Coordenador Pedagógico, hoje NFS, esse núcleo, está alocado e subordinado à Superintendência Adjunta de Ensino (SAE), como demonstrado na imagem abaixo:

⁴ A denominação Abaporu se refere à Consultoria e Planejamento em Educação - São Paulo.

Figura 1 - Organograma Institucional da Semed



Fonte: Arquivos internos da Semed (2020).

Em 2013, a Semed, tendo como referencial o Plano de Mobilização Social pela Educação⁵ do governo federal, lançou o “Projeto de Mobilização Social (PMSE): São Luís, uma Cidade pela Educação”, a ser implantado nas escolas públicas municipais com o propósito de integrar a cidade, a rede de ensino, a família e a sociedade, em uma campanha de mobilização para a melhoria da qualidade da educação. Segundo a Agência São Luís: “Além das campanhas, a Mobilização Social pela Educação prevê a análise dos indicadores educacionais oficiais, o diagnóstico do processo ensino-aprendizagem nas escolas e a divulgação de estratégias de melhoria da educação pública municipal” (Agência São Luís, 2013, recurso online). Mesmo visando às análises dos indicadores, somente em 2017 foi implantado o sistema próprio de avaliação da rede (Simae). As estratégias de melhoria já estavam sendo desenhadas na rede a partir do Plano Municipal de Educação, (São Luís, 2015), elaborado para esta década. Sobre a formação aos profissionais da rede, o plano define o trabalho colaborativo entre os entes e a formação continuada em serviço a todos os profissionais na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento.

15.1) Implementar, em regime de colaboração com os entes federados, no prazo de um ano da vigência deste PME, a política municipal de formação continuada para profissionais e trabalhadores da educação.

15.2) Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação continuada em serviço, aos trabalhadores e profissionais da educação, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (São Luís, 2015, p. 77).

O referido plano também já sinaliza, para além de atualização teórico-metodológica, a necessidade de formação para os profissionais da educação no que se refere ao uso de tecnologias.

A partir do ano de 2020, com a incidência da pandemia, são oferecidas formações para todos os profissionais da rede e especialmente a formação do PSP ganha um outro formato, sendo realizada de modo on-line, com a utilização da ferramenta *Google Meet*⁶. É perceptível que o contexto pandêmico desencadeou impactos em diversos setores: saúde, tecnologias, meio ambiente e educação. Neste último, os processos de ensino e aprendizagem realizados presencialmente passaram para a forma virtual, demandando novo modo para acessar as salas

⁵ Programa de Mobilização Social pela Educação para integrar família, escola e sociedade.

⁶ O *Google Meet* é uma ferramenta de videoconferências, possibilita chamada de vídeo através de computador (Web) ou celular. Faz parte do pacote G Suite (pago), fornece soluções de produtividade para organizações, escolas e negócios. Em maio de 2020, foi liberado para todas as pessoas que possuem uma conta acessar o *Google Meet*.

de aula, desenvolver o conteúdo, planejar e avaliar. No que se refere à formação dos profissionais da rede, a Semed realizou várias *lives*, tanto para os formadores, gestores, PSP, quanto para os professores, por meio de diversas ferramentas digitais e tecnologias específicas, para que os profissionais fossem capacitados para o trabalho a ser realizado de forma remota. A exigência da realidade expressa no ano de 2020 fez com que a Semed, por meio de parceria com o Caaed, criasse plataforma própria e e-mail institucional para utilizar na realização dos serviços e das formações.

Hoje é imprescindível o uso das tecnologias na educação, o que desperta nova compreensão sobre sua importância e uso no meio educacional. O uso desses recursos na formação da rede em São Luís era limitado, pois os instrumentos eram de uso pessoal dos formadores e a aplicabilidade de recursos como *notebook*, *datashow*, caixa de som, nas formações com o PSP, garantem melhor aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Embora o grupo já desse alguns passos no sentido de utilizar recursos tecnológicos com outros fins e iniciar os cursistas no manuseio do sistema ao realizar a inscrição on-line em formulário próprio e dispor no blog da formação (<http://formacaocontinuadaslz.blogspot.com>), todos os materiais utilizados para que os treinandos e outros interessados pudessem baixar e ter acesso aos documentos trabalhados/estudados em formação, havia, por parte dos cursistas pouco acesso e a preferência por materiais impressos.

Com inspiração em vários documentos e nas definições da LDB/1996 (Brasil, 1996), na meta 15 e seus desdobramentos em estratégias, tanto no PNE quanto no PME, foi elaborada a política de formação dos profissionais de São Luís. Dentre essas estratégias, destaca-se a formação do PSP, seus objetivos, metodologias, conteúdos, explícitos no PME e no documento da política e no plano de formação. Tais documentos apresentam os nortes teórico-metodológicos do processo formativo instituído na rede municipal de São Luís. O PME, a política e o plano de formação da rede versam sobre a melhoria do trabalho pedagógico na escola, dando ênfase à valorização profissional, em que a meta 18 trata sobre a equiparação dos rendimentos dos profissionais do magistério, especificada na estratégia:

18.15 Implementar políticas de valorização profissional específicas para os coordenadores pedagógicos, assegurando melhores condições de trabalho, espaços adequados com recursos tecnológicos e internet, recursos materiais, formação continuada e uma equipe de trabalho (São Luís, 2015, p. 83).

No ano de 2016, sob a égide da avaliação externa e da participação na busca pela melhoria do desempenho da aprendizagem dos estudantes no município, a Semed propôs

definir, para a estruturação da política educacional e em prol de tais objetivos, a realização de consulta pública, por e-mail, aos profissionais, a fim de obter dados para o diagnóstico sobre a educação a partir da formação ofertada pela rede municipal. O resultado do diagnóstico situacional, assim denominado na política, quando da consolidação dos dados resultantes do questionário realizado junto aos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas, é apresentado na Tabela abaixo.

Tabela 9 - Diagnóstico preliminar sobre a formação em São Luís. 2017

A formação continuada oferecida pela Semed contribui para melhoria da sua prática pedagógica?	
Sim	49
Não	51

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O resultado da pesquisa para composição do diagnóstico aponta que mais da metade dos coordenadores responderam que a formação não contribui para a melhoria da sua prática, sendo que o objetivo fundamental para a realização da formação é justamente a melhoria dos processos pedagógicos e da aprendizagem dos estudantes por intermédio da melhoria da prática do PSP e do professor. “Esses dados refletem, significativamente, a insatisfação com os processos formativos desenvolvidos pela Semed, havendo uma necessidade de análise mais minuciosa sobre a questão” (São Luís, 2017, p. 13).

Assim, outro aspecto evidenciado na mesma pesquisa é sobre as dificuldades que o professor ou o PSP identificam na sua prática. Os dados foram organizados na Tabela 10.

Tabela 10 - Dificuldades que o professor ou o PSP identifica na sua prática

Tipo de dificuldade	Percentual
Recursos didáticos	8%
Acompanhamento pedagógico	43%
Números de estudantes por sala	9%
Não informado	19%
Planejamento	21%

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Conforme especificado, 51% dos coordenadores pedagógicos confirmam que a formação realizada pela equipe de formadores dirigida ao PSP não contribui para a melhoria da sua prática pedagógica e, conforme a Tabela 10, dentre as dificuldades encontradas, não mencionaram a formação: 43% responderam ser o acompanhamento pedagógico e 21%, sinalizaram que a dificuldade reside no planejamento. Mas, esses aspectos revelados apontam

fatores *sine qua non* para as reflexões trazidas neste estudo sobre a formação oferecida pela rede. Nesse sentido, é importante conhecer mais sobre a formação ofertada pela rede.

A política de formação continuada da Semed (São Luís, 2020) é desenvolvida tendo por ênfase o reconhecimento da necessidade de formação devido às “mudanças de paradigmas educacionais que precisam ser discutidos, compreendidos e avaliados, considerando o papel social e pedagógico da escola, entendendo-se a mesma como espaço de observação, pesquisa, formação e transformação” (São Luís, 2020, p. 24). Assim, a referida Política Municipal de Educação, “Educar mais: juntos no direito de aprender” (São Luís, 2020), tem por finalidade “garantir o ensino e a aprendizagem num contexto inclusivo, com qualidade social, contemplando todos os sujeitos em processo de construção do conhecimento” (São Luís, 2020, p. 25). Com base nas necessidades formativas apresentadas e suas finalidades, foram definidos como objetivos gerais da formação continuada ofertada pela Semed:

- Instrumentalizar docentes, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais que compõem o Tabela da Semed para o desenvolvimento de práticas reflexivas, não discriminatórias e socialmente inclusivas;
- Oportunizar o processo formativo contínuo como meio de aprofundar os conhecimentos teóricos e sua aplicação na prática;
- Incentivar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes;
- Aproximar os diversos setores que oferecem formação na Rede Municipal de Ensino, no sentido de unificar as ações formativas da Semed;
- Contribuir para o aperfeiçoamento técnico-profissional e pessoal dos funcionários da Semed (São Luís, 2020, p. 26).

E por objetivos específicos da formação continuada, contemplados na política de formação continuada:

- Oferecer formação continuada para todos os professores da Rede, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- Fortalecer a formação continuada para todos os professores de suporte pedagógico, gestores escolares e a todos os profissionais da Rede como meio de valorizar e validar as experiências e práticas escolares;
- Implementar de maneira efetiva uma Política de Formação Continuada para todos os profissionais da Rede, que tome como base a tematização de saberes e práticas em um contexto de desenvolvimento profissional permanente;
- Garantir a todos os profissionais da carreira do magistério da Rede, formação continuada em serviço, também com condução para a progressão funcional no sentido horizontal (São Luís, 2020, p. 27).

O objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a finalidade da formação continuada, para a Semed (São Luís, 2020), implicam novos pensamentos, que transformam

as concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos. Para tanto, “fundamenta-se em pressupostos teóricos que subsidiam o fazer reflexivo e dialógico dos profissionais” (São Luís, 2020, p. 25). Tais finalidades e concepções precisam ser conhecidas por todos os profissionais da educação da rede.

Anteriormente à formulação da Política de Formação Continuada, as orientações para o desenvolvimento das atividades do PSP eram emanadas do Caderno do Coordenador Pedagógico (São Luís, 2014) e do Plano de Formação 2019-2020, além do plano de formação elaborado por cada escola. Esses documentos traziam as orientações para o desenvolvimento do trabalho na escola pelo PSP, inclusive as orientações e definições do trabalho de formação realizado por este e pelo Apoio Pedagógico aos professores.

Assegurada no Plano Plurianual de Ações (PPA) 2018 a 2021, está a formação aos profissionais e, para o seu cumprimento, citam-se algumas ações formativas desenvolvidas: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, realizada pela Superintendência de Educação Especial; Formação de Professores de Sala de Recursos Multifuncional; Formação em Educação Ambiental na Escola: educando para a sustentabilidade, realizada pelo Núcleo de Educação Ambiental (NEA); e a formação de gestores, realizada pelo Centro de Formação do Educador. É possível perceber que a Semed desenvolve um amplo processo de formação na rede municipal, datado desde 2002, conforme apresenta o Quadro 1, sob a orientação de diversas assessorias técnicas, mas os resultados de aprendizagem dos estudantes em alguns anos de escolaridade evidenciam tímidas progressões.

Quadro 1 - Demonstrativo do Processo Formativo por assessorias em São Luís

Ano	Assessoria
2002	Abaporu
2003	Abaporu
2004	Abaporu
2005	Abaporu
2006	Semed
2007	Semed
2008	Semed
2009	Semed
2010	Semed
2011	Semed
2012	Semed
2013	Semed
2014	Semed
2015	Semed
2016	Lemann/Gazolla Associados
2017	Lemann/Gazolla Associados
2018	Lemann/Gazolla Associados

2019	Leman E Finalizado Em 2005/Gazolla Associados
2020	Lemann/Gazolla Associados
2021	Semed/Alcoa/Mathema/CAEd

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 1 demonstra a assessoria prestada à Semed por diversas instituições. De 2002 a 2005, a Abaporu iniciou o desenvolvimento do processo de formação docente na rede. Além disso, a Tabela demonstra grande parceria de outras instituições, principalmente de 2016 a 2021. Porém, o período de 2006 a 2015 foi notadamente o mais difícil, pois o grupo de formadores instituído deu prosseguimento durante esses nove anos, realizando a formação sem assessorias, sem formação para o formador e, em alguns momentos, sem espaço físico para realizar os encontros e sem o devido apoio e reconhecimento da importância da formação do PSP e dos professores pela Semed. Ainda assim, o grupo de formadores continuava a desenvolver o trabalho, utilizando o formato de planejamento da pauta, da diretriz do Programa SLTQLE, cujo objetivo era desenvolver a leitura, a escrita e ampliação cultural do PSP e, conseqüentemente, dos professores e estes dos estudantes, como previsto nos objetivos da Abaporu.

A formação oferecida a partir de 2002 favoreceu um amplo movimento de aprendizagem na rede, expresso nos resultados das avaliações externas e Ideb. Desse modo, compreender a formação a partir da frequência e certificação dos cursistas é fundamental, porém não consta nos documentos do NFS dados referentes ao período de 2002 a 2013. Apresentam-se, entretanto, dados de 2014 a 2019. Importante evidenciar o período de 2016 a 2019, em que as Consultorias, no caso Gazolla, realizavam a formação de professores dos anos iniciais, onde a diretriz para a formação alicerçada no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) implantava os Cadernos denominados de 60 Lições, período esse de 60 dias para o professor desenvolver as lições, no tempo de uma hora e trinta minutos. A organização dos espaços escolares, o agrupamento dos alunos que não haviam desenvolvido as habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos e os professores para realizar o trabalho ficava sob as condições da escola e gestores. Nesse período, os professores imprimiam as lições, recortavam muitos materiais e os alunos acompanhavam o processo.

A Tabela 11 organiza o total de inscritos nos anos de 2014 a 2016, o número de frequentadores e certificados. Nota-se que no ano de 2014 e 2015, devido ao baixo número de inscrição e participação do PSP, a emissão dos certificados, unificados os dois anos de formação, é apresentada na Tabela. Observa-se que a questão da infrequência ocorreu também

no ano de 2016, o que evidencia a baixa expedição de certificados, uma vez que é assegurada a certificação aos cursistas que frequentam 75% da carga horária do curso.

Tabela 11 - PSP inscritos e certificados pela formação ofertada pela Semed - Ensino Fundamental – Matutino 2014 a 2016

Núcleos e Inscritos	2014 e 2015		2016	
	Frequentes	Certificados	Frequentes	Certificados
Anil	14	11	11	03
Coroadinho	17	12	11	03
Cidade operária	25	21	15	01
Centro	15	15	07	03
Itaqui	15	13	09	01
Rural	27	26	13	04
Turu	25	22	17	01
Outros	31	23	10	Zero

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Importante destacar que a avaliação da formação é realizada anualmente no último encontro formativo, quando são dadas as orientações para a Jornada Pedagógica do ano letivo seguinte. Por esse fato, o número de frequentadores nessa formação é relevante. Contudo, ao longo do ano a infrequência é alta, resultando em número muito abaixo de participação e inscrições. O período estipulado para as inscrições ocorre nos meses de fevereiro, março e abril. Observa-se um número considerável de inscritos, como aponta a Tabela 11, mas desproporcional ao número de PSP certificados. Os dados encontrados revelam que os cursistas que recebem a certificação apresentam 75% de frequência, exigência para a certificação, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 - Inscrição, frequência e certificação da formação ofertada pela Semed - Ensino Fundamental – Matutino 2017 a 2019

2017		2018		2019	
Inscrito	100	Inscrito	181	Inscrito	142
Frequência	Certificado	Frequência	Certificado	Frequência	Certificado
65	40	165	138	139	Anos Iniciais = 89 Anos Finais = 33

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

o Quadro 2 traz dados de inscrição, frequência e certificação de PSP no período de 2017 a 2019. Nela, observa-se outra organização para atendimento das turmas pelo NFS. As turmas estão organizadas para oferecer formação para o PSP que trabalha na escola nos anos iniciais e há outra turma para o PSP que trabalha na escola nos anos finais. O número de

escolas que atende aos anos iniciais na rede é maior no turno matutino. Assim, nos anos de 2017 e 2018, a configuração das turmas foi: duas turmas de anos iniciais e uma turma dos anos finais, no turno matutino e vespertino para o Ensino Fundamental. A Tabela demonstra, também, que no ano de 2018, na turma dos anos finais do vespertino, havia um número muito superior de inscritos, sendo organizadas duas turmas no vespertino para formação do PSP dos anos finais. Nesse referido ano, a inscrição ainda era realizada por núcleo, por meio de formulário de inscrição on-line, mas a certificação foi expedida de forma geral, contemplando todos os cursistas que alcançaram 75% de frequência, nos turnos matutino e vespertino.

Em 2019 segue-se a mesma organização: duas turmas para os anos iniciais e uma turma para os anos finais, demonstrando, também, o baixo número de inscritos em 2019, total de 142, em relação ao ano de 2018, com um total de inscritos de 181. Vale registrar que no ano de 2019 a inscrição foi realizada diretamente no *blog* do grupo de formação. Importante ressaltar, também, que muitos cursistas, devido a dificuldades com relação ao uso da ferramenta (*Blog*), relataram não conseguir fazer a inscrição, mas esse entrave foi superado. Os formadores realizaram a inscrição em tempo real, com todos os cursistas acessando e seguindo o passo a passo. Nesse ano, a Semed só autorizou inscrição para o PSP e, com essa determinação, os técnicos, lotados na Semed, gestores e apoio pedagógico não puderam se inscrever e os formadores foram redistribuídos para atender à nova configuração, o que justifica a redução de 39 cursistas (42%) na inscrição em 2019.

As Tabelas anteriormente apresentadas demonstram que, no período assinalado de 2014 a 2019, a inscrição do PSP é sempre maior que a frequência e, embora esses profissionais participem da formação mensal, não conseguem alcançar o percentual para certificação. Os cursistas confirmam choque de atividades solicitadas pela Semed com o cronograma de formação; afirmam, ainda, que, quando o NFS transfere a data da formação, entra em conflito com as atividades já previstas no calendário da escola, e o PSP, então, ausenta-se da formação oferecida pela rede.

Discorrendo ainda sobre a caracterização da formação, seleção e organização dos conteúdos que são desenvolvidos em cada ano de estudo, são seguidos de alguns passos dentro da organização do NFS. Primeiramente, é solicitado de cada superintendência da Semed - Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA - as necessidades de conteúdo para a formação do PSP. O núcleo também solicita ao PSP, geralmente na primeira formação do ano, que relacione suas necessidades formativas de acordo com as demandas dos professores na escola. Esse processo de seleção origina uma relação extensa de conteúdo. Assim, de posse das contribuições das superintendências, do PSP e professores, o NFS organiza os conteúdos

prioritários e socializa com o PSP na formação seguinte. Neste último passo, o PSP ainda pode retirar ou ampliar o rol com outros conteúdos. Ressalta-se que essa é uma prática consolidada na rede, na qual o percurso de seleção de conteúdo se dá no início de cada ano de trabalho.

A formação está organizada em dois encontros mensais presenciais, cada qual com quatro horas de duração, em um total de dez encontros por ano, perfazendo uma carga horária anual de 80 horas, em que só será certificado o PSP com 75% de presença nos encontros formativos. Ainda tratando dos conteúdos, estes deverão fazer parte do plano de formação da escola para explicitar as necessidades dos professores. Esse documento expressa o percurso formativo, seus objetivos, procedimentos, conteúdos e validará a certificação dos docentes.

A metodologia de socialização e reflexão de práticas são algumas das estratégias utilizadas para a formação do PSP. Conforme o planejamento de pautas apresentadas nos anexos 3, 4 e 5, referentes ao período de 2016 a 2018, fica evidente a influência da política SLTQLE, com início em 2002 e finalizada em 2005 na rede. Esta deixou como legado a forma de planejamento e elaboração de pautas formativas utilizadas pelo grupo de formadores da rede, cuja estrutura de planejamento permanece até os primeiros meses do ano de 2018. O objetivo do programa em 2002 era desenvolver práticas de leitura e escrita, bem como a ampliação cultural dos profissionais da rede e, conseqüentemente, dos estudantes.

Em 2018, com a política de formação “Educar mais: juntos no direito de aprender”, o planejamento das pautas é individualizado e atende ao que cada assessoria se propõe; desse modo, são desenvolvidos na rede aspectos distintos de planejamento. Como exemplo, tem-se a Gazolla Associados que, além de trabalhar formação com os professores dos anos iniciais, implementou o PIP para o quinto ano. Outro exemplo de planejamento individualizado se deu com a formação oferecida pela Fundação Lemann, diretamente com o PSP e professores - os formadores do NFS não participaram deste processo-, que utilizava como estratégia o repasse da formação pelo PSP diretamente aos professores na escola.

A Fundação Lemann desenvolveu essa formação sem intermediação do NFS, pois o percurso formativo destinava-se ao PSP e, este aos professores, e versava sobre o uso de metodologias e técnicas de ensino. Assim, para a referida formação eram utilizados estratégias, métodos e técnicas de ensino específicas para a sala de aula. O conteúdo versava em ensinar ao professor utilizar as várias técnicas no ensino propostas. Um primeiro exemplo foi o uso da Técnica Deixe Claro (o professor deve socializar com os estudantes, de forma direta, os objetivos de estudo do dia e também mantê-los expostos de forma fixa no quadro, para sempre retornar a eles, orientando o ensino). Um segundo exemplo foi o estudo e uso da

Técnica Arremate (esta técnica consiste em, ao término de cada aula, o professor arrematar as ideias principais da aula ou solicitar aos estudantes que relatem suas impressões sobre o estudo realizado). À medida que o PSP desenvolvia o conteúdo com os professores, eles deveriam praticar, em sala de aula, as técnicas estudadas. Conforme metodologia do curso, caberia ao PSP enviar as produções, vídeos, relatórios e fotos das atividades realizadas para avaliação do processo formativo e, também, para a certificação dos cursistas ao final do percurso formativo.

Outro parceiro no desenvolvimento de formação ao PSP é o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE)/Semed, que também desenvolve formação para o PSP, nesse caso, em parceria com o NFS. Geralmente o conteúdo versa sobre os resultados das avaliações externas (Simae). Mediante o exposto, observa-se um número grande de formações sendo realizadas, por assessorias diversas e, nesse ínterim, era tecida a atual política de formação, lançada em 2017 e implementada em 2020, denominada, “Educar mais: juntos no direito de aprender”.

A formação como processo contínuo, iniciada no governo do prefeito Tadeu Palácio (2002 a 2004), marca a estruturação da qualificação do trabalho pedagógico da rede, mediante processo de implementação e monitoramento das práticas formativas desenvolvidas pelas assessorias mencionadas na Tabela 10, favorecendo a formação de PSP no município de São Luís. Dentro desse intervalo de tempo, o período de 2002 a 2008 evidenciou grande prosperidade, no sentido de que a gestão administrativa do município influenciou diretamente a educação.

O Palácio recebeu dois prêmios do Instituto Brasmarket e do Diário do Comércio e Indústria de São Paulo em setembro de 2007, como “top de excelência política” e “top de excelência administrativa” no Brasil. A premiação foi feita com base em pesquisa realizada, entre março e abril de 2007, em todas as capitais brasileiras, avaliando a satisfação popular sobre os serviços prestados pela administração pública e sobre o destaque pessoal político dos gestores (FGV, 2007, p. 1).

O reconhecimento da gestão administrativa, no mesmo período, foi fundamental para o desenvolvimento da Política “São Luís te quero lendo e escrevendo”, alcançando crescimento do Ideb, com êxito em avaliações externas. A formação continuada do PSP e dos professores, nesse momento, ganha centralidade na administração pública. Com o término do trabalho realizado pela Assessoria Abaporu em 2005, no período seguinte, de 2006 a 2015, a formação do PSP foi conduzida pelo Grupo de Formadores da rede municipal de ensino de São Luís. Este grupo foi criado pelo Decreto nº 28.978/2006.

Art. 1º. Constituir, no âmbito do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, grupo de trabalho para desenvolver a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Luís.

Art. 2º. O grupo de trabalho de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos será constituído pelos seguintes membros, sob a Coordenação das duas primeiras: Katharine Caíres Moucherek, Maxlene Moura B. A da Silva, Ana Rita de Oliveira Pires, Edilene Cardoso Dias, Flórita Geosélia Sousa Mendonça de Medeiros, Joana Amélia M. Medeiros, Kátia Cilene Amorim Gomes, Kátia das Graças Azevedo Barroso, Maria da Conceição de Sousa de Castro, Maria do Socorro Paixão, Maria Jandira de Andrade Sousa, Maria Simara Torres Barbosa, Roseane Sales da Silva, Ronald Campos Corrêa, Adelaide Diniz Coelho Neta, Alyuska de Lavor Fernandes

Art. 3º. O grupo de trabalho de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos fica constituído em caráter permanente, podendo ser efetuada a substituição de seus membros a qualquer tempo (São Luís, 2006, p. 2).

O grupo de formadores, até o ano de 2020, era composto por uma equipe integrada por dez profissionais, sendo uma coordenadora, um agente administrativo, um formador e sete formadoras, atendendo os segmentos: Educação Infantil, duas formadoras; o Ensino Fundamental regular, cinco formadoras; e um formador e uma formadora na EJA. Conforme artigo 3º, do Decreto nº 28.978/2006, que permite adequação da Tabela de formadores, em 2021 houve uma nova reconfiguração do grupo de formadores, resultando em sua redução. Hoje a Tabela dispõe de sete profissionais: uma coordenadora e seis formadores, que atendem a educação infantil, Ensino Fundamental e EJA.

A configuração da formação é constituída por dois encontros mensais de quatro horas, distribuídos em dois dias por semana, totalizando uma carga horária de 80 horas, conforme cronograma anual e o Plano de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos 2019 - 2020. Contudo, em 2020, devido à pandemia da Covid-19, a Semed em parceria com a Fundação Lemann/Sincroniza, estruturou o cronograma de formação de coordenadores e professores para atender àquele momento, cujas necessidades formativas versavam sobre o uso de tecnologias. As formações foram realizadas on-line, por plataformas e utilizando ferramentas digitais.

Segundo a Política Municipal de Educação de São Luís, “Ressalta-se que um dos principais direitos dos educadores é a formação contínua em serviço, exigência da LDB/1996, em seu Título VI, que trata dos Profissionais da Educação” (São Luís, 2017, p. 24). Desse modo, a Semed elabora o Caderno do Coordenador (São Luís, 2014) com orientações para a realização do trabalho pedagógico do PSP na escola. O plano de formação 2019 trouxe, entre os objetivos, “Acompanhar/monitorar pedagogicamente o trabalho dos coordenadores

pedagógicos, com foco nas ações formativas a serem desenvolvidas na escola, junto aos professores, objetivando a melhoria da prática docente” (São Luís, 2019, p. 10). Essa compreensão é necessária para que os professores, PSP, gestores e demais profissionais que atuam nos espaços escolares repensem suas práticas e planejem suas ações dentro e fora da sala de aula.

O NFS possui, em documentos, os registros do processo formativo desenvolvido na rede, cuja Tabela de temáticas oferece uma visão geral da formação oferecida. Assim, apresenta-se a sequência de quadros de 1 a 5, que trazem, de modo geral, a data, as temáticas e os responsáveis pela formação do PSP. O primeiro é um recorte da Tabela geral da formação de 2020, em que estão individualizadas as formações realizadas em parceria com a Sincroniza. Os demais quadros apresentam a mesma configuração, mas demonstram dados de ano específico a cada política pública: “São Luís te quero lendo e escrevendo” e “Educar mais: juntos no direito de aprender”; descreve-se, também, o período da formação conduzida somente pelo NFS.

O Quadro 3 apresenta o cronograma elaborado pela Lemann, junto à Semed e a Sincroniza, para atender às demandas formativas para o uso de tecnologias oferecidas aos PSP, professores e gestores, em vista do ensino remoto de emergência nessa nova configuração de ensino virtual, dada a pandemia da Covid-19.

Quadro 3 - Cronograma específico de formação de PSP – SINCRONIZA 2020

Data	Temática (S)	Parceria
10/09/20	Módulo 1 - <i>Live</i> Lançamento Curso e Boas Práticas para o Ensino Remoto de Emergência	Gestores, Coordenadores Professores, Formadores e técnicos da Semed
17/09/20	Módulo 2 - <i>Live</i> Ferramentas Interativas	Gestores, Coordenadores Professores, Formadores e técnicos da Semed
18/09/20	Módulo 2 - <i>Live</i> Ferramentas Interativas – Grupo de discussão	Coordenadores pedagógicos
24/09/20	Módulo 3 - Explorando Recursos e Trilhas do Simplificar	Gestores, Coordenadores Professores, Formadores e Técnicos da Semed
25/09/20	Módulo 3 - Explorando Recuos e Trilhas do Simplificar	Coordenadores pedagógicos
08/10/20	Módulo 4 - Como acompanhar a aprendizagem do Ensino Remoto de Emergência	Gestores, Coordenadores Professores, Formadores e técnicos da Semed
22/10/20	Módulo 5- Como fortalecer o vínculo e a colaboração com as famílias no ensino remoto de emergência	Gestores, Coordenadores Professores Formadores e técnicos da Semed

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Já o Quadro 4 apresenta o cronograma com datas e as temáticas estudadas nos encontros dirigidos ao PSP, no ano de 2020, variando os conteúdos que, nessa realidade, voltam-se para a preparação dos profissionais para o enfrentamento dos desafios quanto aos protocolos sanitários, adequação curricular, processo de ensino e as ferramentas tecnológicas básicas, imprescindíveis ao trabalho com o conteúdo da formação por serem fundamentais para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a Tabela 3, anteriormente apresentada na seção 2.1.1, sobre os recursos tecnológicos disponíveis na escola, sinaliza para as dificuldades que ainda se interpõem à garantia do direito constitucional de educação para todos, muito embora o ano de 2021 tenha favorecido a superação de muitos obstáculos com relação ao uso das tecnologias na educação. Também o conhecimento de ferramentas digitais como estratégias para o ensino e aprendizagem dos estudantes foi maximizado devido à experiência acumulada com o ensino ministrado de forma remota no ano de 2020.

Assim, os profissionais da educação continuam utilizando seus equipamentos pessoais como internet, dados móveis, celular, notebook e demais instrumentos, devido ao isolamento e às condições precárias de acesso a tais tecnologias pelos alunos. A solução imediata e eficaz foi utilizar o *WhatsApp*, ferramenta de acesso para a maioria desenvolver as atividades. Assim, também o PSP está sendo formado e realizando a formação dos professores na escola pelo sistema virtual, com a utilização do Meet e, após a implantação de plataforma, é realizada com acesso do PSP, com e-mail institucional criado pela Semed.

Quadro 4 - Cronograma Geral de Temática da Formação do PSP - Semed 2020

1º encontro 22/01/20	- Diretrizes para a organização dos encontros formativos 2020 - Avaliação do processo formativo de 2019 - Proposta de organização da Jornada Pedagógica 2020	NFS/ PSP
2º encontro 05/08/20	- Acolhimento: “Não estamos sozinhos” - (Professora Cleuza Repulho) Lemann - Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo 2020.	Lemann
06/08/20	- Programa Simplifica (LIVE)	
3º encontro 03/09/20	- Proposta Curricular flexibilizada da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís.	Núcleo do Currículo
4º encontro 10/09/20	- Boas práticas para o ensino remoto de emergência – Lançamento. - Live: 17h às 18h30	Lemann/ Sincroniza
5º encontro 17/09/20	- Ferramentas interativas digitais para potencializar o ensino remoto. Webinar: 17h às 18h30	Lemann/ Sincroniza
18/09/20	- Ferramentas Digitais Interativas Grupos de Discussão	
6º encontro	Boas práticas para o ensino remoto de emergência	Lemann/

24/09/20	Webinar: 17h às 18h30 As trilhas do Simplificar	Sincroniza
25/09/20	Explorando recursos e trilhas do Simplificar Grupos de discussão	
7º encontro 08/10/20	Boas práticas para o ensino remoto de emergência Webinar: 17h às 18h30 Acompanhamento da aprendizagem Como acompanhar a aprendizagem do ensino remoto de emergência	Lemann/ Sincroniza
8º encontro 22/10/20	Boas práticas para o ensino remoto de emergência Webinar: 17 às 18h30 Como fortalecer o vínculo e a colaboração com as famílias no ensino remoto de emergência	Lemann/
9º encontro 12/11/20	Avaliação da aprendizagem no período de atividades não presenciais	Núcleo de avaliação NAE

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nesse quadro foram apresentadas, de forma resumida, as temáticas, que resultam em um instrumento utilizado pela coordenação do (NFS) do PSP para controle e identificação dos temas propostos para estudo, os parceiros que utilizam o espaço formativo e os responsáveis pela realização da formação com temáticas próprias e desenvolvidas nos referidos núcleos. Na primeira formação (2020), foram trabalhadas as temáticas sobre as diretrizes para a formação do PSP, a avaliação do ano anterior e a organização da Jornada Pedagógica (JP/2020). Ainda em decorrência da pandemia, as formações foram suspensas e retomadas a partir do segundo semestre do mesmo ano, com as lives desenvolvidas pela Sincroniza e realizadas conforme os quadros 2 e 3 demonstram. Nesse sentido, a formação abriu espaço para a participação de gestores, coordenadores, professores e demais participantes da comunidade: nos registros dos trabalhos pelo chat, foi observada a frequência de profissionais da educação das redes de ensino pública e privada, além de São Luís, do Maranhão, e de municípios de outros estados. A grande participação se deu devido às expectativas, na época, por formação que orientasse sobre como superar ou minimizar os desafios impostos pela educação na realização do ensino remoto nas escolas brasileiras.

O Quadro 5 apresenta as temáticas e os conteúdos desenvolvidos junto ao Professor Suporte Pedagógico no ano de 2017.

Quadro 5 - Demonstrativo de temáticas e cronograma de Formação Continuada de PSP 2017

Data	Temática (s)	Total psp
1º - 29 e 30/03/17	- A ação do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar: desafios e possibilidades; - Avaliação da Jornada Pedagógica 2017 - Plano de Formação Continuada do Processo Formativo dos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) e Professores (as). 2017;	57

Data	Temática (s)	Total psp
	- Avaliação dos encontros formativos de 2016; - Inscrição on-line para formação de Coordenadores (as) Pedagógicos (as) 2017.	
2º - 26 e 27/04/17	- Flexibilização Curricular: Fundamentos teóricos e metodológicos; - Tecnologia Assistiva	54
3º - 24 e 25/05/17	-A gestão de sala de aula e seu reflexo nas aprendizagens; - Estratégias de gestão de sala de aula.	50
4º - 21 e 22/06/17	Prova Brasil: Habilidades, conteúdos e metodologias; Matrizes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática;	52
5º - 20 e 21/09/17	Gestão de Sala de aula. Aula como espaço e tempo de aprendizagem	55
6º - 04 e 05/10/17	Apresentação da Sistemática de Avaliação	63
7º - 21 e 22/11/17	Práticas de Leitura em sala de aula	53
8º - 04/12/17	Sistemática de Avaliação – Tira dúvidas	46
9º - 20/02/18	Jornada Pedagógica 2018	57

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 6 apresenta as temáticas e conteúdos desenvolvidos nas formações do ano de 2018, quando as turmas de formadores foram reorganizadas, com atendimento específico para o 1º ao 5º ano. Assim, o estudo versava sobre referenciais específicos para os anos iniciais.

Quadro 6 - Demonstrativo de temáticas e cronograma de Formação Continuada de PSP 2018

Data	Temática (s)	Total psp
1º 27 e 28/03/18	- Orientações do diagnóstico inicial para o ciclo de Alfabetização – 1º ao 5º ano - Simae 2017: Roteiro de leitura e Análise dos Resultados - Possibilidades de trabalho com base no diagnóstico inicial, no Ciclo de Alfabetização	21
2º 25 e 26/04/18	Metas de aprendizagem por meio dos resultados do Simae: desafios e possibilidades Saeb	22
3º 23 e 24/05/18	Base Nacional Comum Curricular: documento introdutório – Currículo	20
4º 20 e 21/06/18	As competências do Coordenador Pedagógico PIP	21
5º 29 e 30/08/18	Planejamento Estratégico de ações (FOFA7) a partir dos dados da avaliação externa – Simae.	19
6º 26 e 27/09/18	- Ideb Protocolo de leitura, interpretação e socialização das metas de aprendizagem - Sistema para Administração e Controle Escolar (Sislame) diário eletrônico (Parcerias – Coordenação Estatística e Núcleo de Tecnologia)	28

⁷ Criada por Kenneth Andrews e Roland Cristensen, professores da Harvard Business School, e posteriormente aplicadas por inúmeros acadêmicos, a análise SWOT estuda a competitividade de uma organização segundo quatro variáveis: *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Oportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças) (Silva *et al.*, 2011).

Data	Temática (s)	Total psp
7º 24 e 25/10/18	- Dia “D” e os resultados do Simae Socialização de experiência: o dia “D” na escola	20
8º 29/11/18	Flexibilização curricular e nova sistemática de acompanhamento da Educação Especial	20
9º 13/12/18	Orientações para a jornada pedagógica 2019 - Acompanhamento Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Luís Inscrição para o processo formativo de Coordenadores Pedagógicos no ano de 2019	21

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nos quadros de temáticas apresentados, do ano de 2017 e 2018 é observada a participação das diversas superintendências da Semed, como: Superintendência da Educação Especial, Superintendência do Ensino Fundamental com o Núcleo de Avaliação Educacional e de Tecnologia e Estatística. As demandas formativas nesses anos decorriam do lançamento da política: “Educar mais: juntos no direito de aprender”, que exigia sua divulgação para conhecimento da comunidade e mais, as transformações que essa política insere nos diversos eixos que compõem a política. No ano seguinte, 2019, observa-se, no Quadro 7, a inserção de novas políticas que versavam principalmente sobre a alfabetização.

Quadro 7 - Demonstrativo de temáticas e cronograma de NFS de PSP 2019

Nº	Temáticas	Total psp
1º	Jornada Pedagógica 2019 Aldeia Criativa como possibilidade de ação pedagógica	38
2º	Aldeia Criativa: juntos construindo saberes	19
3º	Inscrição do processo formativo 2019, utilizando o <i>blog</i> ; Resultado da Avaliação da FC - 2018; Progressão/Certificação da Rede; Estrutura do Plano Didático Anual; Oficina da Matemática (Matemática em Ação) e Diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Saeb	19
4º	Orientações para organização e realização do Dia “D” 2019; Elaboração de metas e ações para o Plano de Intervenção; Sistematização das Diretrizes do Saeb no ano de 2019, no eixo ensino aprendizagem, no componente curricular Língua Portuguesa e Matemática para o 2º ano.	28
		21
5º	Orientações acerca da implementação das 60 Lições para o 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, com a parceria da equipe do CEFE; Orientações acerca da implementação das 31 Lições para o 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, com a parceria da Equipe da Correção de Fluxo Escolar.	24
		33
6º	Avaliação contextual da Rede; Instrumento diagnóstico para o acompanhamento de desempenho na leitura e escrita das 31 Lições; Rotinas pedagógicas;	27
		25

Nº	Temáticas	Total psp
	Dia “D” na escola: avaliação e socialização de experiências.	
7º	Avalia São Luís	25
	Observação de aula como prática formativa.	26
8º	Plano de formação de Professores 2020 Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís	18
9º	- Orientação do processo avaliativo ao final das 31 Lições para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental - (ANOS INICIAIS)	19
	- Observação de aula como prática formativa: Documento Orientador para observação de aula da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (versão preliminar).	22
	- Plano de Formação Continuada de Professores (as).	
	- Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (MA) – 2019.	
10º	- Inscrição para o processo formativo de Coordenadores Pedagógicos no ano de 2020	21
	- Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Luís	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Geralmente a formação é dirigida somente ao PSP e aos técnicos da Semed que realizam o acompanhamento às escolas. Devido à falta de PSP, conforme Tabela 14, que trata da lotação de recursos humanos da rede, o apoio pedagógico, geralmente um professor com desvio de função, é incluído no processo formativo por assumir a função na escola; do mesmo modo, o gestor de escolas, que não possui o PSP nem o apoio pedagógico. Dessa forma, os quadros apresentados possuem uma grande variedade de participantes, principalmente em 2020, com a realização de *lives*. O mesmo acontece com as temáticas de estudos, cujos conteúdos são voltados para os resultados das avaliações e influenciam a formação do PSP e de professores na escola. O desenvolvimento das formações pelo NFS, nos anos anteriores, devido à influência da política pública de formação “São Luís te quero lendo e escrevendo”, voltava-se mais para a formação de bons leitores, escritores e ampliação cultural dos cursistas. Nesse novo momento, a inserção da compreensão e importância dos resultados das avaliações externas para o redimensionamento do ensino e aprendizagem ganhou destaque no processo formativo da rede.

A formação do PSP é oferecida de forma compulsória, dentro do turno e horário de trabalho. Nessa mesma configuração, dá-se a formação dos professores, realizada nas escolas dentro da jornada e turno de trabalho do Coordenador Pedagógico e dos professores. O Plano que estrutura e orienta a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos (2019-2020) tem por objetivos:

Conjugar ações entre os diversos setores da Semed no sentido de dar aos coordenadores pedagógicos o respaldo teórico e prático a fim de garantir mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito da escola, com o intuito de promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e dos indicadores educacionais do município, de modo geral.

Promover ações de formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos, considerando a Política Educacional da Rede e as necessidades do cotidiano escolar, fomentando nestes a reflexão sobre a prática, a construção de saberes e de competência visando a melhoria das aprendizagens dos estudantes;

Acompanhar/monitorar pedagogicamente o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, com foco nas ações formativas a serem desenvolvidas nas escolas, junto aos professores, objetivando a melhoria da prática docente (São Luís, 2019, p. 6).

Os objetivos trazidos delineiam o processo formativo dos coordenadores pedagógicos organizados para atender a todos os profissionais lotados nas escolas. Para melhor acompanhamento pelos técnicos da Semed, as escolas foram agrupadas por núcleos, em um total de sete: Núcleo Anil; Núcleo Coroadinho; Núcleo Centro; Núcleo Cidade Operária; Núcleo Itaqui/Bacanga; Núcleo Turu/Bequimão e Núcleo Rural. Essas nomenclaturas referem-se a bairros da capital São Luís.

Devido ao fato de algumas escolas não possuírem coordenadores pedagógicos, na Tabela 14 é especificada a distribuição e lotação dos profissionais por núcleos, escolas e anexos, o quantitativo de coordenadores e de apoio pedagógico do Ensino Fundamental.

A Tabela 12 é importante para que se tornem perceptíveis as condições de trabalho do PSP, que, além da escola polo, desenvolve a formação para os anexos. Embora recebam essa denominação, as “escolas anexo” são localizadas muito distantes da escola sede. Aspecto relevante também é o número de professores afastados; quando retornam, com readaptação de função (Apoio Pedagógico), assumem a função de formador dos professores na escola.

Tabela 12 - Lotação de Recursos Humanos nas escolas e anexos no Ensino Fundamental

Núcleos	Coordenadores Pedagógicos	Apoio	Escolas	Anexos
Anil	26	34	13	05
Coroadinho	15	22	14	02
Centro	24	11	14	04
Cidade Operária	40	29	28	08
Itaqui	17	07	22	08
Turu	36	44	14	08
Rural	24	21	41	10
Total	182	168	146	45

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A Tabela também aponta, em alguns núcleos, o quantitativo de PSP inferior ao apoio. Muitos profissionais, com readaptação por problemas de saúde, não conseguem desenvolver todas as atividades exigidas pela função, incluindo a formação dos professores, por não terem desenvolvido a competência de formador.

A reestruturação do cenário no campo educacional na Semed decorre de várias ações, parcerias e planos que, ao longo dos anos de 2013 até 2020, vêm se instituindo na rede. Melhorar as questões referentes à infraestrutura das escolas, gestão e formação foi aspecto relevante para a superação do baixo desenvolvimento educacional, resultando na formulação da Política Municipal de Educação “Educar mais: juntos no Direito de Aprender”, implementada em 2020.

A política de formação oferecida pela Semed, no período de 2002 a 2023, vem se consolidando, mas revela certas fragilidades. Cruz (2018) aborda questões como ausência e insuficiência de condições materiais e institucionais favoráveis a um trabalho pedagógico de qualidade: “Entre elas destacam-se a falta de espaço fixo para a realização da formação e estrutura insuficiente para o desenvolvimento do trabalho do formador” (Cruz, 2018, p. 66). O que a autora destaca confirma a insatisfação revelada nas respostas dadas ao diagnóstico efetuado pela rede, que o PSP e professores respondem sobre a formação oferecida pela Semed, e também nas avaliações anuais, realizadas, ao término de cada ano, pela coordenação de formação, além dos questionários aplicados aos coordenadores no acompanhamento pedagógico da formação pelos formadores nas escolas.

A autora chama atenção para aspectos em 2018 que permanecem até o ano de 2021. Arelado a essas questões de estrutura, relacionando a formação oferecida à configuração desenhada inicialmente (em 2002), que visava desenvolver a leitura, escrita e ampliar seu cabedal cultural do PSP, é mister notar que esta não consegue atingir seus objetivos, devido a uma série de dificuldades que se avolumam de 2002 a 2023. Para citar algumas: o déficit de profissionais PSP nas escolas; a não realização da formação para os professores na escola; e o cancelamento de formações pela Semed. O fator mais crucial é não estar claro, na política, o objetivo da formação, tanto nos aspectos em que deseja formar o PSP, como no desenho do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, descrito na seção a seguir.

2.2.1.1 O Programa São Luís te quero lendo e escrevendo

Desde 2002 vem se consolidando, na rede de ensino de São Luís, a formação continuada de coordenadores pedagógicos e de professores, quando a Semed passou a

desenvolver o Programa “São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo”, formado por quatro eixos: i) formação, ii) gestão, iii) rede social educativa e iv) avaliação. O Programa foi desenvolvido com parceiros como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio da Fundação Sôusândrade, que trabalhou o eixo da gestão e o eixo formação.

O referido Programa foi desenvolvido em parceria com a Abaporu Consultoria e Planejamento em Educação. A consultoria realizou amplo registro do processo formativo desenvolvido na rede de São Luís, deixando como legado a publicação de vários títulos, como: livro de cartas e o caderno do professor. Em 2004, sob o título de “Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação”, apresentou o registro do caminho percorrido na construção do programa de formação dos educadores na rede de ensino municipal de São Luís, que traz, no início do processo de formação, a participação da base, isto é, dos professores, do Professor Suporte Pedagógico e alunos, por meio de reuniões pedagógicas quando das visitas às escolas para construção do programa. Por outro lado, esses registros também fazem referência à contestação de professores, coordenadores e gestores, sobre quem realizaria as formações e o modelo implantado, apresentando que houve resistência à formação, como exposto a seguir:

O primeiro deles se referia ao fato de que o Programa seria desenvolvido por profissionais “de fora”, fora do âmbito das universidades locais. O segundo dizia respeito ao tempo e ao espaço da formação que pressupõe atividades a serem realizadas aos sábados [...]. O terceiro vinha de alguns profissionais que não aceitavam bem as tarefas decorrentes do papel de formadores de professores. E, por fim, havia alguns gestores que não garantiram ou não viabilizaram os espaços quinzenais de formação nas escolas aos sábados (São Luís, 2004, p. 20).

Os princípios do Programa “São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo”, na proposta de Formação para os docentes, sob a orientação da consultoria Abaporu, foram:

- que o trabalho de formação dos educadores seja organizado de forma a contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da função que desempenham - entendidas como possibilidades de responder adequadamente aos desafios e resolver os diferentes problemas colocados pela atuação profissional;
- que os conteúdos da formação dos profissionais da Rede, que têm como atribuição orientar o trabalho dos professores, sejam definidos considerando as demandas de formação desses professores (São Luís, 2004, p. 27).

Em 2002, o processo formativo conduzido pela Abaporu teve sua proposta elaborada conforme diagnóstico levantado na Rede e os problemas identificados foram: a inexistência de uma política de formação continuada; a discussão insuficiente do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas; e o nível insuficiente de aprendizagem dos alunos para o segmento de 1^a a 4^a série, da EJA e para o segundo segmento de 5^a a 8^a série. Foram identificados:

Relações interpessoais nem sempre adequadas/solidárias (professor-aluno, professor-professor, professor-especialista). Nível insuficiente de aprendizagem dos alunos. Evasão escolar. Ausência de um trabalho pedagógico sistemático e coletivo nas escolas. Metodologias desarticuladas do ponto de vista teórico-prático. Conhecimento insuficiente dos conteúdos a serem ensinados (por parte de muitos professores) (São Luís, 2004, p. 34).

Esses problemas direcionaram as ações no sentido de superar as dificuldades encontradas, pautadas no que foi institucionalizado na Rede, ou seja, foi definido um Planejamento Estratégico Situacional por meio de planejamento permanente das ações.

Como o projeto desenvolvido na Semed se configurou como uma ação de formação de formadores, e como é unânime a constatação de que o nível de aprendizagem dos alunos dos diferentes segmentos é insuficiente, toda a programação de conteúdos do trabalho junto aos coordenadores pedagógicos se apoiou em dois eixos principais: instrumentos e procedimentos úteis a um Coordenador Pedagógico e temas e procedimentos relacionados ao conhecimento didático do professor (São Luís, 2004, p. 45).

A formação continuada de coordenadores pedagógicos da rede de ensino municipal de São Luís foi criada sob os princípios e eixos anteriormente explicitados. Decorridos dois anos de trabalho para a estruturação da formação de formadores, sob a coordenação da Abaporu, assumiram o cenário outros atores. A Portaria nº 27/2002 instituiu o Grupo de Formadores de Coordenadores Pedagógicos, responsáveis, então, pela formação, inicialmente sob assessoria da Abaporu, que orientava a construção das pautas formativas. A construção de pautas prosseguiu como planejamento para cada encontro pelo grupo de formadores. Em reunião com a equipe da Abaporu, os formadores elaboraram pautas, tendo por base conteúdos formativos para construir na rede educação de qualidade, a partir do desenvolvimento da leitura e escrita e, também, da ampliação cultural dos professores. O planejamento era realizado a partir de um modelo que adotava, como formato, uma pauta que agregava atividades permanentes, ocasionais e sequenciadas para consolidar o gosto pela leitura,

desenvolvimento de práticas de escrita e aprofundamento de estudos, conforme modelo de pauta em anexo.

2.2.1.2 O Programa “Educar mais: juntos no direito de aprender”

O Programa “Educar Mais: juntos no direito de aprender”, lançado em 2017, na busca por uma educação de qualidade, é resultado da conjunção de esforços de gestores e do trabalho colaborativo dos vários segmentos da Semed, que assumiram a responsabilidade de pensar estrategicamente caminhos para que fosse efetivada, nas escolas, uma educação de qualidade às crianças, jovens e adultos e idosos.

Para tanto, os pressupostos educacionais que embasam a Rede Pública Municipal de Educação de São Luís visam a implantação da gestão democrática nas escolas bem como sua reestruturação curricular; a formação contínua na perspectiva da valorização dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da educação; além de seguir princípios de convivência fundados no respeito, na diversidade, na valorização dos princípios éticos universais e nos direitos e interesses da coletividade, considerando a individualidade de todos os sujeitos envolvidos. Tais pressupostos são a base de construção da política da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís – “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender” (São Luís, 2017, p. 3).

A política também apresenta princípios básicos, por entender a formação continuada como necessária e fundamental, em decorrência das “mudanças de paradigmas educacionais que precisam ser discutidos, compreendidos e avaliados, considerando o papel social e pedagógico da escola, esta entendida como espaço de observação, pesquisa, formação e transformação” (São Luís, 2020, p. 24). Nessa compreensão, os princípios estabelecidos perpassam toda a política de formação.

- Formação docente como compromisso da Política Pública Municipal de Educação;
- Articulação com a Política Educacional desenvolvida pela Rede: a Proposta Curricular, a Sistemática de Avaliação, o Plano Estratégico da Secretaria e as ações decorrentes da política educacional;
- Formação dos profissionais da educação na perspectiva da inclusão;
- Articulação entre a teoria e prática na formação profissional e estímulo à inovação e a investigação (São Luís, 2020, p. 24).

O documento da política destaca que tais princípios são significativos, no sentido de que o professor, em constante processo de formação, se reconheça como sujeito crítico de sua

prática e de sua formação, favorecendo a reelaboração dos seus próprios conhecimentos. Desse modo, segundo a política, a formação continuada da rede está fundamentada em pressupostos teóricos que subsidiam o fazer reflexivo e dialógico dos profissionais. Sob esse mesmo caráter é dada a organização, orientação, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Sistema Educacional do Município. A reelaboração dos conhecimentos fundamenta novos saberes e ações pedagógicas, capazes de produzir melhor resultado na aprendizagem dos estudantes. A política de formação continuada dos profissionais da educação da rede “tem como finalidade garantir o ensino e a aprendizagem num contexto inclusivo, com qualidade social, contemplando todos os sujeitos em processo de construção do conhecimento” (São Luís, 2020, p. 25).

Sob o enfoque da participação e inclusão, a referida política conta com ampla participação da comunidade educacional para a elaboração do planejamento participativo e construção do programa proposto, mantendo correspondência com o Plano Municipal de Educação de São Luís. Assim, a Semed realizou uma consulta junto aos vários profissionais da educação, para identificar no diagnóstico a situação educacional da rede.

A política municipal de educação de São Luís, vigente no ano de 2021, fruto do Programa “Educar Mais”, lançado em 2017, delinea a política de formação de gestores, professores, coordenadores pedagógicos e demais servidores. As ações desenvolvidas tomaram por referência os resultados da consulta realizada em 2016 e 2017, feita com professores e coordenadores para produzir um diagnóstico sobre os processos educacionais desenvolvidos pela rede.

A pesquisa de campo foi realizada mediante a aplicação de questionários junto aos 1.766 profissionais da educação (professores e coordenadores pedagógicos), sendo 314 da Educação Infantil, 1.306 do Ensino Fundamental, 26 professores das salas de recursos multifuncionais da Educação Especial e 146 da Educação de Jovens e Adultos, estes distribuídos em 133 escolas da rede, sendo 48 escolas da Educação Infantil e 83 escolas do Ensino Fundamental (São Luís, 2017, p. 4).

Os resultados dessa pesquisa apontaram para a necessidade de estruturação do trabalho em várias instâncias. Assim, foram delimitados oito eixos: i) Currículo, ii) Avaliação, iii) Formação, iv) Gestão, v) Acompanhamento Pedagógico, vi) Tecnológico, vii) Infraestrutura e viii) Relação Escola Comunidade.

No que se refere à formação oferecida pela rede ao PSP, os resultados, descritos na Tabela 10, foram surpreendentes para um processo de formação continuada em rede,

ininterrupto por 18 anos. Os dados apontaram insatisfação dos coordenadores pedagógicos com relação à formação oferecida e a não contribuição desta para o desenvolvimento do trabalho do coordenador.

De certo que, para os desafios apresentados, a busca de estratégias que os superem está sempre na ordem do dia nas instâncias gestoras da educação em todos os níveis. Atenta a esta realidade, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, dentre outras estratégias, desenvolve a Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos na perspectiva de orientar/acompanhar/monitorar pedagogicamente o trabalho realizado nas escolas e, por consequência, a efetiva oferta de ensino público de qualidade à população (São Luís, 2019, p. 1).

O resultado da pesquisa foi surpreendente para o núcleo de formação, primeiro por haver formação na rede há 19 anos, para o PSP; porém, como foram entrevistados os professores, pode-se investigar se o PSP não realiza a formação na escola. Segundo, porque realmente as demandas escolares podem requerer outros conteúdos não informados pelo PSP, no encontro de definição de conteúdo e, também, a inexistência de formação na escola. Este estudo aprofundará tais questionamentos.

2.2.2 Sistematização dos principais problemas para a implementação da política de formação continuada em São Luís

A atual política, “Educar mais: juntos no direito de aprender” foi implementada no ano de 2021, ainda muito recente e em momento pandêmico, que exigiu distanciamento, o que muda a configuração da formação oferecida, que era presencial, para o sistema on-line e exige mais rigor na sistematização dos principais problemas para sua implementação. A pesquisa de campo certamente contribuirá para demonstrar, neste estudo, o percurso de implantação da política, por ser muito recente e originada em um período de transição para a atual gestão da prefeitura, o que requer uma política de continuidade - estando sob o trabalho do terceiro secretário de educação do município - e também para superar os déficits da produção documental sobre a política de formação da rede.

Sem a intenção de enumerar ou ranquear os problemas evidenciados ao longo deste estudo, apresenta-se, primeiramente, o resultado da pesquisa anteriormente mencionada para a construção da Política Municipal de Educação, que versava sobre o diagnóstico da rede, realizado por meio de questionário, junto aos professores e coordenadores pedagógicos, sobre a contribuição da formação continuada oferecida pela Semed para a qualificação da prática

pedagógica do PSP, quando 51% responderam que não contribui, conforme Tabela abaixo, e quanto às dificuldades que o professor ou PSP identifica na sua prática, conforme apresentado anteriormente. Os dados foram organizados no Quadro 8.

Quadro 8 - Contribuição da formação continuada oferecida pela Semed para a prática do PSP

Não contribui	51%
Acompanhamento pedagógico	43%

Fonte: Política Municipal de Educação (2017).

Conforme descrito, 51% dos coordenadores pedagógicos confirmaram que a formação realizada pela equipe de formadores é dirigida ao PSP e não contribui para a melhoria da sua prática pedagógica. De posse dos resultados da pesquisa, sobre as dificuldades identificadas para a sua prática, ficou evidenciado que, dentre as maiores dificuldades para a prática do coordenador/professor, 43% responderam ser o acompanhamento pedagógico e 21% sinalizaram que a dificuldade reside no planejamento. Mediante tais dados, a coordenação do NFS determinou a visita dos formadores no ano de 2018 para realizarem o acompanhamento às escolas, por meio da elaboração de um cronograma de visitas a partir da localização das escolas no núcleo e da proximidade ao local da residência dos formadores, uma vez que a Semed não poderia disponibilizar veículos para o traslado dos formadores até as escolas. Conforme ação planejada, cada formador disponibilizou recursos próprios para realizar o trabalho, por ser imperioso saber como estavam sendo realizados os processos formativos na escola.

Ao longo destes 21 anos (2002-2023), o processo de formação continuada cada vez mais vem se consolidando na rede, como demonstra a frequência do encontro formativo, geralmente em torno de 95%, com exceção do encontro que trata das orientações para a realização da Jornada Pedagógica, a ser concretizada na escola pelo coordenador, que chega a alcançar a marca de 100% de participação do público-alvo e de outros setores da Semed.

O levantamento de dados expressos na Tabela anterior impulsionou a busca por evidências quanto aos aspectos descritos. Desse modo, o NFS desenvolveu visita às escolas, em 2018, junto aos gestores e coordenadores, com o objetivo de conhecer a realidade da formação, isto é, saber sobre a realização ou não da formação dos professores na escola. Para tanto, foi construído, pela coordenação do PSP, um questionário com relação às práticas formativas e outros dados, conforme anexo 1, o qual o formador deveria preencher. Dessa forma, os dados coletados forneceram informações sobre a realidade que respaldam a resposta dos coordenadores e servem como indicadores para que nessa proposta de caso de gestão a

formação seja reestruturada nos aspectos levantados na visita *in loco* e em outras evidências oriundas desta pesquisa.

O resultado da pesquisa revela, conforme a fala da gestora da escola X, que “A formação ficou adormecida durante muito tempo. A formação possibilita o planejamento, porém só iniciamos a formação de 2018 agora no segundo semestre em 18/08/18”. O coordenador Y explana que, “devido à dinâmica do trabalho, não realizou a formação no primeiro semestre de 2018”, assim, é percebido o não cumprimento da função do coordenador, isto é, realizar formação na escola para os professores, tendo por referencial as orientações dadas no encontro formativo dos coordenadores. “As informações, os conteúdos, ou seja, o conhecimento didático que a assessoria se propõe a socializar, por maiores que sejam os esforços dos (as) diferentes formadores (as), possivelmente chegam à escola fragmentados, em decorrência do próprio processo formativo em ‘cadeia’” (PRAZERES, 2007, p. 100). Esse formato está estabelecido desde a implantação da formação pela Abaporu.

Conforme foi tomado ciência pela equipe durante o acompanhamento, a formação não está sendo concretizada na escola e, quando é realizada, não atende aos objetivos acima expostos, segundo pesquisa em campo. Importante trazer essa questão devido à configuração do processo formativo, em que o coordenador deve replicar a formação recebida para os professores na escola.

No ano de 2020, por sua singularidade e visando a acompanhar a formação de professores na escola, foi aplicado instrumento de pesquisa, formulário de perguntas e respostas por meio do *Google Forms*, para levantar as práticas formativas que estavam sendo realizadas junto aos professores, conforme documento em anexo.

Durante a escrita desta dissertação, vários desafios foram sendo apresentados e, devido à sua complexidade, é importante destacar e refletir sobre qual ponto de vista as diversas instituições e estudiosos sinalizam como desafios em relação às políticas de formação dos professores. Aqui se centra atenção nos principais desafios apresentados com relação à implementação da atual política de formação do PSP oferecida pela Semed e implementada no ano de 2021. O Quadro 9 traz dados sobre os maiores desafios para a implementação de tal política de formação.

Quadro 9 - Sistematização dos principais desafios para a implementação da política de formação continuada da rede municipal de ensino de São Luís/2021

Política	Formador	Professor	Escola
Compreender os discursos predominantes no texto, intenções, valores e propósitos.	Superar a formação normativa e aplicacionista.	Formação não atende as necessidades da sala de aula e escolas.	Garantir espaços, estruturas e materiais didáticos e tecnológicos para os encontros formativos.
O documento está acessível a todos, porém não houve estudo com o PSP para compreensão da política.	Contribuir para rupturas paradigmáticas.	Formação política para o aperfeiçoamento da atuação.	Reconhecer a formação como política de valorização docente e transformação do ensino e aprendizagem.
A ausência de estudo com o PSP para a implementação da política dificulta perceber as opiniões, evidências ou mesmo resistência individual ou coletiva.	Superar a atualização científica e didática para a formação coletiva.	Formação para autonomia mediante as mudanças e incertezas da realidade atual.	Participar e colaborar para o aprimoramento da cultura de formação na escola.
A mesma realidade é aplicada à escola, onde os professores e gestores não conhecem a política.		Desenvolver conhecimento profissional, pessoal e direitos e deveres trabalhistas.	Desenvolver a gestão democrática, visando a participação e ação colaborativa da equipe
Os conteúdos formativos não contemplaram o estudo da política.		Participar do processo de inovação.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A sistematização dos principais desafios para a formação docente em São Luís contribui para que sejam direcionadas ações no sentido de poder ser implantada a política de formação e seus objetivos alcançados na transformação, comprometimento e sucesso do processo de formação, ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, do fazer dos profissionais da educação.

3 EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Com o objetivo de compreender quais os desafios na implementação da política de formação continuada de Professor Suporte Pedagógico no Município de São Luís/MA, o presente capítulo aponta para a busca por caminhos que, de certa forma, possam tornar mais evidentes os entraves postos à formação, cujas políticas aplicadas ainda não conseguiram dar conta da complexidade que paira sobre a formação docente, ou os descaminhos que emanam destas, vislumbrando resultados que as não aprendizagens também possam revelar.

Entre caminhos e descaminhos, o presente capítulo encontra-se organizado em três seções. A primeira contempla o referencial teórico sobre o caminho metodológico adotado para a compreensão do tema desenvolvido sobre o que determinam as políticas de formação docente e o impacto delas no trabalho desenvolvido pelos professores; a segunda seção apresenta a construção pormenorizada do cenário metodológico da pesquisa; a terceira seção traz a análise dos dados, organizada em três eixos - o primeiro eixo traz a percepção dos entrevistados público-alvo desta pesquisa sobre as políticas de formação da rede municipal de São Luís, o segundo eixo busca identificar os principais problemas e desafios na implementação da política apresentada e o terceiro eixo visa a observar a aplicabilidade do alcance da formação ministrada pelo NFS, quanto à apropriação das diretrizes e orientações das políticas, no que se refere à obtenção dos saberes docentes necessários para incluírem em seus afazeres as orientações emanadas da política de formação continuada, a fim que seja atendido o direito constitucional de educação de qualidade para os estudantes ludovicenses.

3.1 OS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PSP E PROFESSORES

O caminho percorrido pela formação de professores no início deste estudo revela questões cruciais que fundamentam as reflexões apresentadas sobre os desafios impostos à formação de professores a partir de novos caminhos tecidos nos referenciais teóricos trazidos a partir das contribuições de autores como Diniz-Pereira (2010), Dourado e Oliveira (2009), Gatti (2008) Silva Junior *et al.* (2015), Garcia (2010), Freitas (2014), Imbernón (2011; 2015), Nóvoa (2015), Placco (2014), Perrenoud (2001), Soares (2008) e Tardif (2014). Também apresenta aportes trazidos por associações como Anfope, Anped e Endipe.

Mediante a complexidade deste estudo, é importante ressaltar que “autores apontam a polissemia da formação, que os saberes docentes possuem diferentes origens e matrizes e se constroem em distintos lugares e tempos percorridos pelos sujeitos” (CUNHA, 2015, p. 88).

Mediante a citação, observa-se que os desafios abarcam variadas dimensões - técnica, profissional, pessoal, de estrutura física operacional, até as concepções de instituições, de estudiosos, do Professor Suporte Pedagógico e professores, como será demonstrado para maior reflexão nesta seção.

Segundo a Anfope, um dos problemas que pairam na base da política de formação de professores está relacionado à implementação de políticas de cunho ultra neoliberal, visando lucros do capital expressos no corte de orçamento e na suspensão das bolsas de pós-graduação – mestrado e doutorado -, afetando 93 mil estudantes e pesquisadores e, diretamente, a pós-graduação e a produção da pesquisa e da ciência no país.

A interrupção de repasses para a Capes poderá ainda interromper os programas de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de Residência Pedagógica e de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) atingindo 105 mil bolsistas. Os cortes impactarão também o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Mestrado Profissional para Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB). Portanto, são, ao todo, 245 mil beneficiados, que não receberão apoio para as atividades de formação contempladas por tais programas (Anfope, 2018, p. 18).

São severos os impactos dos cortes no financiamento da educação e, conseqüentemente, da formação de professores, para além do que estava preconizado quando da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o novo regime fiscal, conhecido como PEC do Teto de gastos. O art. 110 trata das aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino e determina, para o ano de 2017, que os gastos seguiriam conforme art. 212 da CF/1988 e, para os exercícios posteriores, conforme art. 107 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que limita e individualiza os gastos primários. Assim, congela gastos com saúde e educação por 20 anos. Tais limites de recursos para a educação impedem que programas, projetos e ações de interesse público sejam desenvolvidos e possam eliminar as desigualdades, garantindo acesso, qualidade e equidade à formação docente.

É preciso organizar a resistência e o combate, no interior das IES, à concepção imposta pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que descaracteriza, aligeira, precariza e minimiza a formação dos profissionais da educação, padronizando o currículo para avaliar tanto estudantes quanto os professores e o trabalho docente na educação básica. A Anfope continua sua luta (Anfope, 2018, p. 19).

Vale refletir sobre os limites impostos e os impactos decorridos da PEC 95 na formação de professores e nos seus aspectos estruturais. Contudo, outra vertente para a reflexão situa-se em análises a partir do capital. A Anfope chama atenção para o cunho ultra neoliberal das políticas que visam ao lucro, o capital. Corroboram para essa compreensão as ideias de Gaudio e Lottermann, como segue.

Os mecanismos utilizados na produção de políticas públicas para formação profissional têm privilegiado os interesses do mercado de trabalho baseados em aspectos pragmáticos, aspirando à eficácia de resultados, competitividade, regulação do trabalho docente e instrumentalização para a constituição de força de trabalho (Gaudio; Lottermann, 2019, p. 47).

Nesse sentido, é comum observar a utilização de termos como racionalidade, eficácia e eficiência, trazidos nas políticas, programas e plano de formação quando é requerida a qualidade do ensino e essa exigência incide diretamente sobre o professor. Contudo, o limite imposto na aplicação de recursos para a educação dificulta o desenvolvimento de outras estruturas fundamentais para a qualidade, além da formação docente.

A concepção adotada pela Anfope sobre a política de formação, a partir da BNCC, reflete e complementa o aspecto da desigualdade trazido na análise intitulada: *Education policy outlook: Brazil* – com foco em políticas nacionais e subnacionais (OCDE, 2021) e políticas educacionais no Brasil, em comparação a outros países pertencentes à OCDE. Segundo o documento, o relatório apresenta pontos fortes, os desafios e as prioridades relativas às políticas, a partir de referenciais que têm por foco estudantes, instituições e sistemas, para as evidências das análises.

- Estudantes: Como elevar os resultados de todos em termos de 1) equidade e qualidade e 2) preparação dos estudantes para o futuro;
- Instituições: Como elevar a qualidade com 3) a melhoria da escola e 4) avaliação; e
- Sistema: Como o sistema é organizado para aplicar a política educacional em termos de 5) governança e 6) financiamento (OCDE, 2021, p. 2).

A relevância das análises trazidas a partir do foco sobre os estudantes, as instituições e o sistema, no relatório, amplia o olhar para as políticas educacionais. O aspecto da qualidade e equidade expressos na alavanca 1 é contemplado na política de formação e almejado para os processos de ensino e aprendizagem da rede de ensino de São Luís. O documento traz uma ampla apresentação não somente da formação do professor, mas de outros aspectos que dificultam a realização, com êxito, da função docente, devido ao fato de que os resultados do

ensino devam garantir aprendizagem para todos os estudantes. O relatório aponta várias frentes de trabalho para minimizar as desigualdades e elevar a qualidade da instituição; no sentido da qualidade e equidade, aponta para a necessidade de melhorar os resultados para todos, pois as desigualdades são multidimensionais, relacionadas à geografia e à raça, à origem socioeconômica. Portanto, para o nível de desigualdade, soluções universalizadas não serão suficientes. São necessárias medidas pontuais adequadas para os mais vulneráveis. “O Brasil também deve melhorar a qualidade do ensino básico: metade dos alunos no Brasil não atingiu o nível mínimo de proficiência” (OCDE, 2021, p. 6).

Os resultados da aprendizagem na escola ‘Paulo Freire’ não divergem dos dados mencionados e apontam que essa realidade também se estabelece nos resultados da escola. A alavanca Avaliação e diagnóstico, para a preparação dos estudantes, sugere alinhar a avaliação dos alunos à rede e à sala de aula. Para tanto, prevê reformas de larga escala e prioridades de curto prazo. O conjunto de ações para a melhoria da escola destaca a formação dos professores:

Empoderar os educadores para que promovam melhorias no âmbito institucional. Isso significa desenvolver as habilidades profissionais dos líderes escolares e dos professores, além de também garantir condições de trabalho propícias, poderes de decisão adequados no nível escolar e medidas de accountability voltadas para as melhorias. Educadores e outros atores que atuam nas escolas também deveriam receber apoio para gerar contextos de aprendizagens mais positivos para os alunos visando assegurar que eles não deixem de usufruir deste momento valioso de aprendizagem (OCDE, 2021, p. 6).

Nóvoa (2015) chama atenção para duas tendências que renascem nos dias de hoje, com relação à formação de professor, ainda que utilizando outras máscaras. A máscara das “competências profissionais” que, mesmo recorrendo ao discurso da reflexividade e da autonomia, tende a encerrar a profissão numa lista de desempenhos técnicos ou comportamentais; e a máscara da “prestação de contas” que, por meio de uma referência aos direitos das famílias e das comunidades, tende a instaurar uma relação de consumo entre os professores e os seus “clientes”, caracterizada pela responsabilização. Consolidada nova forma de desenvolvimento, “o gerencialismo e a performatividade são novos princípios que norteiam o setor público e introduzem uma administração pela qual os sujeitos são geridos a se sentirem continuamente responsabilizados pela eficiência e desempenho de suas funções” (Gaudio; Lottermann, 2019, p. 49). Princípios que se fortalecem com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006a), segundo a formação dos professores em Pedagogia e,

a partir desta, define sua participação na organização na gestão dos sistemas de ensino e na produção de conhecimento, acentuando sua responsabilização em um sistema extremamente complexo.

O aspecto da avaliação, apresentado tanto pela Anfope quanto pela OCDE, também se faz presente na política de formação da rede, na qual, em alguns encontros, o conteúdo central se voltou para reflexões sobre os resultados das avaliações externas da rede e ações de intervenção. Assim, é crucial refletir não somente a respeito do caráter da responsabilização individualizada sobre tais resultados, mas apresentar estrutura sólida para a política de formação de professores, sem aligeirar, precarizar e/ou desvalorizar a formação do profissional da educação. Derivam dos resultados das avaliações externas as políticas públicas de formação para professores, com o objetivo de garantir qualidade à educação ofertada na escola. Assim, o caráter da avaliação, como resultado de processos que se efetivam ou não na escola, deve fazer parte do processo de formação do professor e, conseqüentemente, do PSP, como intenção pedagógica permanente em busca do sucesso na aprendizagem de todos os estudantes.

Pesquisadores como Imbernón (2011), Tardif (2014) e Placco (2014) apresentam outros desafios que merecem ser abordados quanto à formação de professores. Para Imbernón (2011), a formação centrada na escola “responde às necessidades definidas da escola por elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula, transforma-se em lugar de formação prioritária”, por ir além da “formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças” (Imbernón, 2011, p. 85). O autor menciona que a formação na escola redefine os conteúdos, os propósitos da formação, as estratégias e os protagonistas, por desenvolver um paradigma colaborativo na instituição, e desencadeia uma série de pressupostos: ação - reflexão - ação, a reconstrução da cultura escolar. A colaboração atua como processo de participação, evidencia o respeito e o reconhecimento da capacidade dos educadores, inclusive para a gestão escolar. Para o estudioso, “A instituição educacional é vista como um nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação” (Imbernón, 2011, p. 86). O autor ressalta ainda que o professor é sujeito e não objeto de formação, por possuir uma epistemologia prática, conhecimento e quadro teórico que o capacitam para um modelo de aprendizagem voltado para si mesmo, para a autonomia.

Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se

implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios de melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimoradas mediante normas e regras técnicas (Imbernón, 2011, p. 91).

Nessa direção, o formador, entendido como assessor de formação, tem como papel, segundo o autor, intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições, com o objetivo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais, num compromisso de reflexão na ação. O assessor [...] “analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática” (Imbernón, 2011, p. 97). A realização do trabalho, desse modo, certifica qualidade ao assessor e dá diferenciação à sua formação.

Além do mencionado, registram-se algumas dificuldades atuais, segundo o autor, sobre o risco de estagnação profissional, devido aos muitos obstáculos citados sobre a formação dos professores. Em destaque:

- A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente.
- A falta de descentralização das atividades programadas.
- A ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimentos formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico.
- A falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais;
- Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente.
- A falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas.
- A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção (Imbernón, 2011, p. 110).

Contudo, a dinamicidade do trabalho do educador, o que lhe é exigido, segundo o autor, “O professor deve estudar sempre, por ser essencial para a melhora da profissão e por assumir novas competências profissionais (processar informação, gerar conhecimento pedagógico, administrar a diversidade dos alunos, tomar decisões racionais sobre o que se deve ensinar...)” (Imbernón, 2015, p. 79). Ao chamar atenção para a avaliação dos serviços e programas referentes à formação, já sinaliza para alguns dos desafios evidenciados na atual política de formação ofertada pela Semed, como revela a pesquisa de campo, que será posteriormente descrita.

Os estudos realizados por Tardif demonstram o panorama sobre as políticas de formação ao tratar sobre os saberes docentes e formação profissional, destacados para além da visão fabril dos saberes, ou seja, de produção.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem (...) assim, que atingem um certo grau de desenvolvimento e sistematização os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais (Tardif, 2014, p. 35).

O presente enunciado reflete na instituição como sendo a articulação entre as ciências e a prática docente, isto é, a mobilização de diversos saberes, chamado por Tardif (2000) de saberes pedagógicos e, por Imbernón (2015), de epistemologia da prática. Esses saberes aparecem como doutrinas ou concepções oriundas de reflexões e orientações sobre e para a prática educativa. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10).

Desse modo, quando a política de formação da rede traz como objetivo a reflexão sobre a prática, é perceptível, no desencadeamento de atividades que versam sobre o fazer do professor, que ainda está em construção. Devido aos formadores realizarem a formação com o PSP, é distanciado do professor e de sua prática. Assim, de forma tímida, no espaço formativo poucas pautas versam sobre essa reflexão e, quando é trazida como estudo na formação, vem na forma de uma atividade para análise. É apresentado um enunciado sobre a prática do PSP para reflexão, o grupo apresenta seu ponto de vista, como resolveria o problema e após a contribuição é realizada a sistematização das resoluções apresentadas pelo PSP. Assim, compete à instituição Semed capacitar o PSP, que trabalha diretamente com o professor, sendo seu formador na escola, para identificar os problemas e os saberes docentes,

Placco (2014), em suas pesquisas, aborda sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico e a formação continuada do PSP e demonstra, quando trata sobre a função formativa da coordenação pedagógica, outro fator importante: o caráter de formador do PSP na escola.

O que temos observado é que, em sua atuação, na escola, o Coordenador Pedagógico tem encontrado dificuldades em realizar a tarefa de formação de professores, seja pelo acúmulo de funções que desempenha, seja pela sua limitação ou impossibilidade em realizar ações que fomentem as interações

entre os educadores, seja por deficiências de sua própria formação enquanto formador (Placco, 2014, p. 1).

As questões levantadas pela autora com relação ao exercício da função de formador e os limites apresentados para a atuação deste junto aos professores na escola demandam formação específica para tratar sobre a variedade de interações. A autora chama atenção, também, sobre os saberes na formação pessoal docente.

Autoformação envolve o domínio do conhecimento produzido na área de educação, mas também na área da cultura, da arte, da filosofia e da política, de modo que, em suas interações com os professores, possa ampliar as experiências e atitudes dos professores, não somente em relação à educação e as demais áreas em discussão, mas também em relação à sua própria prática pedagógica e maneira de ver o mundo e apresentá-lo a seus alunos (Placco, 2014, p. 3).

Tomando por base o exposto, é notório que questões como a eficácia, a eficiência, racionalidade técnica e lucros do capital precisam dar enfoque para outras áreas de conhecimento, incorporando outras dimensões às políticas públicas de formação docente.

3.2 CENÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A apresentação da construção deste cenário metodológico é necessária para a compreensão de que no caminho havia muitas pedras. Compartilho alguns desafios, os mais relevantes, para que este itinerário de pesquisa fosse concretizado. O primeiro desafio, a definição do cenário metodológico desta pesquisa, foi desenhado em diálogo já na Qualificação com a professora doutora Miriam Raquel Piazzini Machado, a minha orientadora, professora doutora Alesandra Maia Lima Alves e a professora doutora Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, Assistente de Suporte Acadêmico (ASA). Estas apresentaram a proposta de pesquisa, denominada Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), como um desafio neste estudo por ser configurada em um caminho de construção coletiva entre o pesquisador, gestor e os professores, partindo de reflexões contextualizadas sobre os desafios da implementação da política de formação docente na escola e na rede municipal. Assim, neste cenário é definida a pesquisa qualitativa. Vale frisar, sobre essa abordagem, algumas implicações atreladas à subjetividade, partindo do pressuposto de que o conhecimento é produzido a partir das interações entre o sujeito e o objeto. Minayo (2012), enfatiza que em cada etapa do processo de pesquisa há um movimento circular de idas e vindas,

A relevância de cada uma dessas etapas consiste no fato de que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa é norteado pelo processo interpretativo, sendo este o seu coração. No sentido de salvaguardar a fidedignidade, sugerimos alguns passos: (1) O primeiro de todos é aquele que guia universalmente toda pesquisa científica: teoria, método e técnicas adequados, descritos e avaliáveis por qualquer outro investigador (2) Por exigir presença, envolvimento pessoal e interação do pesquisador em todo o processo, uma boa análise qualitativa deve explicitar suas ações no campo, assim como seus interesses e dificuldades na construção do objeto. Existem ainda alguns cuidados possíveis de serem realizados durante o processo de realização da investigação que lhe asseguram maior grau de validade: (3) a triangulação interna à própria abordagem, que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação (Minayo, 2012, p. 625).

Para Minayo (2012), a não linearidade presente na pesquisa qualitativa permite imersão na realidade, o que possibilita ampliar a análise reflexiva, pautada em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar. Explica também a autora que a capacidade de compreender perpassa pela ação de colocar-se no lugar do outro e, nesse movimento, “Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total” (Minayo, 2012, p. 622).

A realidade apresentada nos parágrafos anteriores faz emergir o segundo desafio, o quanto de leitura é preciso para conhecer a metodologia PCCol, sua aplicação e romper paradigmas a partir da conscientização das limitações conceituais, de procedimentos para o uso da metodologia e, principalmente, das limitações pessoais, para garantir, por todos os professores, o respeito à fala do outro sem interrupções e, depois, refletir e usar argumentos para embasar a fala. Esse foi e continua a ser um embate sério na formação, Desbravando os caminhos e os desafios para a implementação da política de formação de professores, terceiro desafio. Busquei referencial teórico que incidisse sobre os temas, dentro do processo de argumentação, colaboração e reflexão, bem como no campo da subjetividade, interação e reflexividade, conceitos importantes, entre outros, nesse tipo de abordagem. Assim, esse caminhar me permitiu ampliar os conhecimentos, com a leitura do livro “Professor reflexivo no Brasil”, organizado por Pimenta e Ghedin (2012), no capítulo que trata das tendências investigativas na formação de professores, e refletir sobre três advertências, ou suspeitas expressas nos escritos do autor Sacristán (2000), para início de conversa sobre a definição da metodologia de pesquisa desenhada neste escopo.

A primeira é que os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles, não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não tem capacidade de fazer discursos. Esta situação sociológica, política e epistemológica pode ser uma explicação do que tem sido a investigação sobre os professores (Sacristán, 2000, p. 21).

Na segunda advertência, o autor discorre que “não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do Ensino Fundamental há muitas poucas semelhanças [...] fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes” (Sacristán, 2000, p. 21).

Nesse sentido, como profissional do Ensino Fundamental, possuo um vasto campo de experiência e aproximação com a realidade pesquisada, o que atenua ou intensifica o desafio apresentado a esta pesquisa. Também o fato de estar desenvolvendo a função de coordenadora pedagógica na escola contribui para a compreensão das falas e das práticas desenvolvidas pelos professores no processo de ensino, de planejamento em sala de aula e mesmo a produção de sentido e significado das ações por eles desenvolvidas. A aproximação com os sujeitos desta pesquisa, o trabalho colaborativo e até percebido nas entrelinhas das falas e atitudes estão contidos nos roteiros da pesquisa, demonstrados na seção 3.2.2. E, por fim, a terceira advertência diz respeito à consulta bibliográfica da produção científica, onde é recorrente a investigar sobre os professores e não encontrar a mesma incidência de pesquisa sobre outros profissionais. Sacristán prossegue, dizendo:

Isso é algo que não costuma ocorrer com os militares que não investigam sobre os coronéis, nem com o corpo médico que não costuma investigar sobre os médicos. [...] Suspeito que a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas (Sacristán, 2000, p. 22).

As inquietações ou mesmo as advertências citadas por Sacristán proporcionaram ampliar o campo de estudo para melhor fundamentação do marco teórico e desenho do cenário metodológico desta pesquisa, no sentido de observar, atentamente, as advertências pronunciadas por Sacristán. Retomo o que menciona Souza (2010), quando tratando de pesquisa educacional: convergências entre escritas e práticas de formação. Chama atenção para o “Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica” (SOUZA, 2010, p. 444). Nessa perspectiva, abre espaço para a reflexão sobre subjetividade contrapondo-se à epistemologia da modernidade, cujo pressuposto da racionalidade é a separação entre sujeito e objeto, onde

este, observado cientificamente, responde aos anseios da pesquisa, mas, no campo educacional, a ênfase na pessoa do professor desponta sua subjetividade e o que revela sua prática. Desse modo, a Pesquisa Crítica de Colaboração possui um longo caminho a ser percorrido.

Delinear esse novo olhar sobre o caminho, que não é tão novo, mas fundamental, para desvelar as compreensões, concepções e práticas na formação de professores advém também das contribuições da pesquisa de Santos (2010), que traça, de forma bem estruturada, o cenário metodológico de sua pesquisa em “O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores”. Ressalta que “a ênfase desta investigação recai sobre a participação de cada um dos envolvidos e a contribuição de reciprocidade para o grupo, envolvendo, portanto, uma situação de colaboração entre os participantes” (Santos, 2010, p. 110).

Apesar de, ao elaborar esta pesquisa, possuir convicções, devido à vasta experiência no campo de trabalho, tanto como formadora do NFS e, neste momento, como formadora de professores na escola, é necessário dar a palavra ao professor, quarto desafio, não falar por ele, como ressaltou anteriormente Sacristán (2000). Desse modo, define-se o uso da metodologia pautada na Pesquisa Crítica de Colaboração, onde os participantes de pesquisa, os 15 professores do turno matutino da Escola Municipal ‘Paulo Freire’ em São Luís, segundo Santos (2010), precisam de uma maneira de refletir criticamente, a partir do diálogo entre seus pares e pesquisadora, de forma a relacionar teoria e prática. “Com isso foi necessário compreendermos o processo de elaboração que possibilitava examinar práticas, refletir criticamente e argumentar para assim, podermos (des)construir ações cotidianas e interesses que realmente embasavam as práticas no espaço da creche” (Santos, 2010, p. 110).

O cenário desta pesquisa constitui-se de desafios. O quinto reside na realização da sessão reflexiva, pois, sob o viés da participação e colaboração, rompe com a passividade e a individualidade para processos coletivos de reflexão sobre concepções e práticas de formação docente. Ao propor ao grupo de professores da Escola Cívico-Militar (EMCIM) ‘Paulo Freire’ suas participações nesta pesquisa, foi exposta a realidade composta por processos diversos e únicos, pois cada sujeito pesquisado tem um processo de formação inicial e continuada, seja pessoal, individual, comunitário, profissional, de saberes necessários à sua formação docente, que são intrínsecos à sua profissão e perpassam pelo coletivo escolar. A definição do desenho metodológico desta pesquisa diz respeito à formação dos professores e às contribuições de pesquisadores como Gatti (2008) Silva Júnior *et al.* (2015), Tardif (2014), Imbernón (2011), Nóvoa (2015), Pimenta (2012) e Contreras (2012), que ressaltam aspectos dessa formação que

alicerçam o olhar para as observações sobre o tempo e espaço, onde são tecidas a teoria e a prática dos professores.

Souza (2010), Miziara, Ferro e Queiroz (2015), Placco (2014) e Tardeli (2014) discutem o tema da formação de professores a partir de metodologias investigativas que abordam fatores como: Pesquisa Crítica de Colaboração sobre os processos formativos dos professores; metodologias de ensino; saberes docentes e formação profissional; o trabalho docente; a formação docente e profissional; o Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança; demasiada teoria e ausência de práxis; despreparo docente; a precária formação inicial; os saberes profissionais dos professores; e os conhecimentos, competências e habilidades inerentes às suas funções. Esse conjunto de reflexões trazidas sobre a formação de professores repercute no exercício da profissão docente e reflete os anseios da sociedade, que se modifica com as inovações e transformações ocorridas em vários campos da sociedade com o passar dos anos.

O contexto acima demonstra a ponta do iceberg, isto é, as várias nuances que pairam sobre a formação docente e a complexidade que envolve esse caso de gestão, conseqüentemente, como expôs Santos (2010), sobre as dificuldades para o pesquisador escolher, de forma mais assertiva, o caminho da pesquisa.

A escolha de uma metodologia de pesquisa, na maioria das vezes, não é fácil para o pesquisador. Destaca-se, na instância da decisão, a importância dos pressupostos teóricos adotados e o tipo de fenômeno que se pretende estudar/intervir. Ao desconsiderar tais aspectos, podemos correr o risco de ganhar em rigor e perder a interlocução e vice-versa (Santos, 2010, p. 106).

As transformações sociais, econômicas e tecnológicas trazem, para o campo educacional, novos cenários sobre os processos formativos dos professores e tem acenado para a compreensão sobre a centralização de estudos, práticas e formação continuada na pessoa do professor, tendo este sujeito como protagonista das ações de formação.

O XV Endipe, realizado em 2010, em Minas Gerais, também abordou sobre o caráter transformador do papel do professor, o seu trabalho pedagógico diário. Sobre esse contexto, explana Souza (2010 p. 445):

Novos conceitos para a compreensão do trabalho docente surgiram com os estudos educacionais, cujas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito, trazendo à tona a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de um saber e de um fazer inerentes à profissão.

As atuais pesquisas de Magalhães (2010; 2011), Magalhães e Oliveira (2016) entre outros estudiosos, abordam a imperiosidade da Pesquisa Crítica de Colaboração como sendo uma pesquisa de intervenção formativa. Desse modo, para compreender todo esse processo formativo, é fundamental conhecer os sujeitos e a escola lócus desta pesquisa. Os demais desafios estão alocados na seção de análise dos dados.

3.2.1 Conhecendo a escola campo de pesquisa, o percurso da formação de professores e os sujeitos da pesquisa

Considerando o trabalho com a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração, antes de apresentar a escola campo de pesquisa, os sujeitos e o percurso formativo nela desenvolvido, destaco a fala de Magalhães (2018), que apresenta alguns desafios e possibilidades concernentes à Pesquisa Crítica de Colaboração e os processos relacionais assegurados no âmbito da escola, que ressalta esta como lócus formativo por excelência.

Desde 1990, venho aprofundando discussões teórico metodológicas sobre os diversos modos em que as relações com outros, em contextos vários (pesquisa, formação contínua, sala de aula), possibilitam aprendizagem e desenvolvimento por meio da criação de situações em que os participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem e demonstrem, criando a outros e a si mesmos, possibilidades de expansão de modos de pensar e agir de forma crítica e transformadora de si, de outros, da escola e da sociedade (Magalhães, 2018, p. 19).

Resgatando ainda o que diz Magalhães (2018) sobre a escola enquanto o lócus para a realização dos processos formativos, também se torna ela o espaço das interrelações e, por acreditar nas possibilidades de novas construções no modo de agir e pensar, é apresentada a escola campo de pesquisa para compreensão deste objeto de estudo e, principalmente, dos espaços em que atua o professor.

A pesquisa de campo foi desenvolvida junto aos professores da Escola Municipal ‘Paulo Freire’, tendo início no segundo semestre do ano de 2022, com levantamento de dados documentais que deram origem aos quadros e Tabelas apresentadas na construção deste escopo. Em decorrência da pandemia de Covid-19, somente em 2022 iniciamos as atividades presencialmente na escola, o que permitiu conhecer os professores, ter maior aproximação e conhecimento das rotinas escolares e, também, colaborar como coordenadora na condução do processo pedagógico. Desse modo, estando em fase final do mestrado, a escola foi escolhida

para ser o lócus da pesquisa de campo. Nesse mesmo ano, as observações começaram com a organização do cronograma para a realização das sessões reflexivas, bem como a elaboração dos roteiros 1, 2 e 3, tendo por base o cuidado para que o diálogo não fosse disperso nem enveredasse por reflexões sobre temáticas diferentes das pretendidas para este estudo.

A escola é o espaço privilegiado desta pesquisa e, para apresentação dela, tomamos por base a pesquisa em documentos (Projeto Político Pedagógico de 2018, Planejamento Estratégico de 2022) contidos no acervo da escola, apresentando, nesta seção, dados mais específicos para conhecimento do campo de pesquisa.

A Unidade Integrada ‘Paulo Freire’ é uma escola pública inclusiva, que busca cada vez melhor atender à comunidade num resgate à cidadania como marco referencial além do conhecimento sistematizado. Foi inaugurada em 25 de agosto de 1958, de acordo com relatos da comunidade e da primeira diretora, a professora Edith Valoris, tendo seu primeiro registro em ata em novembro do mesmo ano.

No início, a escola atendia somente de 1^a a 4^a série, era denominada Grupo Escolar ‘Paulo Freire’ e funcionava somente no turno matutino; posteriormente, passou a funcionar nos turnos vespertino e noturno.

Em 11 de outubro de 1984, o Conselho Estadual de Educação autorizou, por meio da Resolução nº 435/1984 CEE/MA, o curso de Ensino Fundamental de 1^a à 4^a série como Unidade Escolar em regime de Intercomplementaridade com a Unidade Integrada Polivalente de São Luís. E, em 25 de junho de 2003, por meio do Decreto nº 19.699/2003, a Unidade Escolar ‘Paulo Freire’ foi transformada em Unidade Integrada “Paulo Freire”, vindo a possibilitar uma maior abrangência no seu trabalho, passando a oferecer o Ensino Fundamental completo (1^a à 8^a série). Com o Ensino Fundamental regular autorizado, foi implantada a modalidade EJA em atendimento a uma clientela que, por vários motivos, deixou de frequentar a escola em idade própria, possibilitando que todos participem como cidadãos na definição de seus destinos, reconhecendo seus direitos e deveres.

Nos anos 1980, a unidade de ensino iniciou o atendimento a alunos com necessidades especiais nas áreas de deficiência intelectual e auditiva. A partir de 1999, passou a oferecer Educação de Jovens e Adultos Especial (Ejae). Oportunizando a adolescentes e adultos com deficiência intelectual ou auditiva dar continuidade aos estudos que não puderam fazer quando tinham a idade certa, a “EJA Especial” foi oferecida, inicialmente, no turno vespertino e, posteriormente, no turno matutino.

Em 2005 tem início uma nova etapa na Unidade Integrada ‘Paulo Freire’, a educação inclusiva, pela qual se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades

especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, em todos os seus graus, da pré-escola ao curso superior.

A LDB/1996, destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a, no art. 58º, como uma [...] "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais" (Brasil, [1996], cap. V, art. 58). No artigo 59, a nova LDB dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho; além de acesso igualitário aos benefícios sociais (Brasil, 1996).

Em 2023, essa Unidade funciona apenas no diurno, oferecendo o Ensino Fundamental regular, turmas inclusivas, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, também inclusiva. O turno noturno já não funciona desde 2004. Com relação ao espaço físico, a Comunidade Escolar vê como inadequado para contemplar o modelo de escola cívico-militar, embora atualmente esteja passando por uma reforma para sua adequação. Ela não possui auditório, quadra esportiva, nem refeitório. A demanda por vaga é sempre maior do que o ideal, o que aumenta a dificuldade, pois as salas são lotadas e heterogêneas (faixa etária e cultura). Outro problema é a grande procura por vagas de alunos oriundos de bairros distantes. Mesmo estes oferecendo o Ensino Fundamental, os pais preferem matricular os filhos para estudar no referido estabelecimento, implicando na superlotação das salas de aula e nas condições que essa realidade impõe para o desenvolvimento da prática docente. Também são observadas fragilidades com relação à integração, participação e colaboração de todos os funcionários nos processos administrativos e pedagógicos. Mas há um consenso na execução da carga horária com a hora-aula de 45 minutos, sendo esse tempo julgado como suficiente para o desenvolvimento dos componentes curriculares e mais um horário para a atividade de ordem unida. Esse procedimento, realizado no início do horário letivo, tem por finalidade orientar os estudantes, entre outras ações, sobre a disciplina e aplicar o projeto “Valores”.

O quadro docente é formado por funcionários concursados, com matrícula nas esferas estadual e municipal. O Quadro 10 apresenta a distribuição deles nas esferas citadas.

Quadro 10 - Relação de professores da EMCIM ‘Paulo Freire’, turno matutino - 2023

Rede Estadual	Rede Municipal
08	07

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Devido a escola ser oriunda da rede estadual e estar em processo de municipalização desde 2015, no ano de 2019 entrou para o Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim), que atende somente às escolas dos anos finais. Ao longo desse período (2019 a 2023), gradativamente, os anos iniciais foram sendo substituídos por matrículas do sexto ao nono anos. Desse modo, em 2023 a escola atende somente aos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir do breve resgate do contexto escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, os procedimentos metodológicos aos poucos ganham a dimensão pretendida pela pesquisadora, que é investigar os desafios na implementação da política de formação na escola e na rede de ensino.

O conhecimento sobre o percurso da formação continuada dos professores na escola onde a pesquisa foi desenvolvida forneceu informações preciosas para a construção deste cenário metodológico, pois contribuiu para perceber alguns desafios apresentados com relação à formação dos professores e à oferta desta na escola, sendo, a seguir, descrita de forma mais pormenorizada.

A participação de PSP e professores na formação continuada no Município de São Luís é compulsória, sendo exigência a certificação para a progressão funcional dos docentes. Nesse sentido, a escola proporciona formação para tal fim, de forma mais orgânica a partir de 2021, quando é lotada PSP no turno matutino. Até então, professores com desvio de função assumiram o papel de formador, fazendo a formação na escola e repassando as informações oriundas da formação oferecida pelo NFS. No turno vespertino, a função de PSP era desenvolvida por professor com desvio de função. No ano de 2022, esta pessoa retorna à sua função como professora em outra escola e a Semed lota um PSP para o referido turno. Vale ressaltar que estes participam mensalmente da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino.

O breve caminho aqui descrito favorece a compreensão sobre aspectos pedagógicos muito importantes sobre a formação dos professores da escola campo de pesquisa. Desse modo, o percurso metodológico, descrito na próxima seção, favorece a compreensão dos desafios e implicações da formação para o trabalho docente.

Destaca-se como desafio sobre a formação e o desempenho dos professores, tanto no turno matutino quanto no turno vespertino, um conflito entre a formação inicial e a prática do professor, em que cinco dentre 12 professores não são habilitados para lecionar as disciplinas com as quais trabalham atualmente, em 2023. Na Tabela 18, presente nesta seção, no espaço dedicado aos sujeitos da pesquisa, existem informações mais precisas.

Para início de conversa sobre os sujeitos da pesquisa, ressalto a compreensão de Minayo (2012), sobre o pesquisador nesse contexto do trabalho de campo. Ela afirma “[...] não é um exercício de contemplação. Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico” (Minayo, 2012, p. 624). A intenção desse posicionamento é destacar a PCCol, o aspecto da participação dos sujeitos e do pesquisador que deve estar atento, a princípio, à fala do interlocutor, na busca por significado para o que ele expressa e na relevância dos dados coletados para que deem sustentação à interpretação da realidade em profundidade.

Nesse sentido, o perfil dos atores participantes desta pesquisa é apresentado no Quadro 11, no que se refere à formação inicial dos professores como fator relevante para os desdobramentos das ações referentes à prática docente.

Quadro 11 - Formação docente, turno matutino, curso e ano de conclusão/2022

Docente	Instituição	Conclusão
1	Instituto Estadual do Maranhão	1992
2	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1992
3	Universidade Ceuma	2012
4	Centro Universitário Dom Bosco (UNDB) Uniasselvi	2010 2020
5	Universidade Estadual do Maranhão (Uema)	1999
6	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2005
7	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1996
8	Faculdade São José dos Campos (BILAC)	2019
9	Universidade Estadual do Maranhão (Uema)	2003
10	Universidade Estadual do Maranhão (Uema)	1998
11	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2004
12	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2002
13	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2009
14	Faculdade Kurios	2012
15	Faculdade Ceuma	2004

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quanto à formação dos professores, não foi possível demonstrar no quadro por questões de anonimato; no entanto, o quadro de professores do colégio é formado por seis pedagogos, um professor com formação no magistério e três com formação em Letras. Há somente um professor formado na área da Matemática, Geografia, Educação Física, Ciências/Biologia e em Química. Observa-se que, no quadro docente, não há professor licenciado para as áreas de História, Filosofia e Arte. Pode-se aferir, também, sobre a insuficiência de professores habilitados para o exercício da profissão, como orienta a legislação LDB/1996.

Os critérios para a escolha dos participantes nesta pesquisa (gestores e professores) foram definidos a partir do objeto central deste estudo, os desafios para a implementação da política de formação da rede, conforme descrito na subseção (2.2.1), que trata sobre a política de formação e, no objetivo geral, aponta para a necessidade de instrumentalizar docentes, coordenadores e gestores, através de um processo formativo contínuo, cuja metodologia versa sobre o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre temas relacionados ao trabalho pedagógico: ensino, avaliação, acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, entre outros, para o aprofundamento de conhecimentos teóricos e sua aplicação na prática.

Desse modo, o critério da percepção dos participantes sobre o processo formativo da rede contribui sobremaneira para este estudo, por estarem tanto os gestores quanto os professores envolvidos diretamente com a formação na escola, pois são o público-alvo dela. Também o critério da aplicabilidade dos conteúdos oferecidos na formação ofertada pela Semed, para o PSP, e que este deve ministrar a formação na escola, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento teórico e metodológico dos professores, que deve aplicar esse conhecimento em sua prática. Outro critério é a percepção sobre os principais problemas e desafios para a implementação da formação de professores na escola.

Importante destacar a colaboração dos professores na elaboração da proposta formativa para a escola. Tal proposta atende a um plano formativo elaborado a partir das orientações da rede municipal. Outro critério sobre o envolvimento direto desses sujeitos se refere à seleção de conteúdos que compõem o plano de formação. Ao ser elaborado, segue as orientações recebidas nas formações do PSP, pelos formadores da rede. Na escola, os professores contribuem incluindo outros conteúdos que julgam fundamentais para o estudo na formação direcionados para o exercício do seu trabalho, metodologias e, mais ainda, sugerem que a formação continuada na escola consolide uma prática de acompanhamento das aprendizagens que reverbere para o desenvolvido das formações realizadas na escola.

Assim, mediante os critérios supracitados, os participantes selecionados para o processo de coleta de dados aderiram, de forma voluntária, a esta pesquisa. Os participantes foram distribuídos em dois grupos, A e B. O grupo A foi formado por seis profissionais, cinco professoras e um professor e o grupo B, composto por um professor e oito professoras. Essa separação ocorreu levando em conta critérios como a estrutura organizacional dos processos pedagógicos, horário de planejamento, formação, horário de aula, entrada e saída dos estudantes, distribuição de carga horária semanal, entre outros. Os docentes foram divididos em dois grupos para fins da consecução do planejamento e formação continuada.

Desse modo, esses profissionais se reuniram semanalmente - um grupo (A) na terça-feira e outro grupo (B) na quinta-feira - com propósitos variados. Como ação permanente, deveriam planejar, mensalmente, as ações didático-pedagógicas do ensino e aprendizagem e, também uma vez por mês, participar da formação de professores que obedece ao calendário de formação fixo. O encontro com os grupos de professores para esta pesquisa ocorreu nesse espaço/tempo organizado, sem interferir no trabalho de sala de aula. Dessa maneira, as sessões reflexivas foram realizadas com os docentes dos anos finais do turno matutino, agrupados independentemente de sua área de conhecimento.

A escolha dos gestores deu-se em face de coletar dados sobre a compreensão desses atores sobre a política pública de formação de professores da rede municipal de ensino de São Luís e seus impactos para o processo de gestão do ensino e aprendizagem dos estudantes oriundos da própria formação na escola. Conforme exposto na seção 3.2.1, a escola é regida por modelo cívico-militar, onde o grupo de gestores é composto por uma gestora geral e um gestor adjunto civil, um gestor educacional militar e um gestor escolar militar. Além da equipe gestora, a escola possui nove monitores, que dão suporte ao ensino e participam de todos os processos escolares. Nessa conjuntura, foi necessária, também, a realização da sessão reflexiva junto aos gestores, para coleta de informações a respeito da compreensão deles sobre o processo formativo desenvolvido e os desafios para a implementação da política de formação na escola.

3.2.2 Desdobramentos no caminho das estratégias e metodologias

A opção em utilizar, neste estudo, a Pesquisa Crítica de Colaboração, por si só, denota um grande desafio para a definição das estratégias e metodologias utilizadas, que demanda esse tipo de pesquisa. Tratar sobre novas formulações conceituais, reflexividade, pensamento crítico, colaboração e trabalho coletivo é fundamental para compreender alguns conceitos que estão imbricados nesse campo metodológico. Libâneo (2012), tratando sobre a reflexividade e formação de professores, denuncia sobre as abordagens parcializadas do fenômeno educativo, a oscilação, esse mover-se, como característica reconhecida no campo educacional brasileiro, onde rapidamente linhas de pesquisa são abandonadas em favor de outras consideradas mais avançadas. Dessa forma, o que o autor aborda não é só o modismo, mas a fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro, tomando o significado de reflexividade na formação docente a partir da capacidade e da competência reflexiva no exercício pedagógico e ressalta.

Os autores que trabalham com o tema da reflexão no ensino referem-se, obviamente, a um comportamento reflexivo, a um exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza, ou seja, o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir (Libâneo, 2012, p. 65).

O campo da reflexividade é bastante amplo e o estudioso trata sobre três significados distintos para o tema. O primeiro trata a reflexividade como consciência dos próprios atos e refere-se ao “conhecimento do conhecimento”, o pensar sobre o conteúdo formado na própria mente. “Penso sobre minhas ideias, examino-as, modifico-as, quer dizer, a reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta minha prática” (Libâneo, 2012, p. 66). Não é só pensar sobre, mas dobrar-se sobre as ideias. Num segundo significado, é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. “Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, ou melhor, formado no decurso da minha experiência” (Libâneo, 2012, p. 67). Para tanto, é necessária uma situação concreta, externa, para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e definição do agir futuro. O terceiro significado é a reflexão dialética: nesse entendimento há uma realidade dada, que pode ser captada pela reflexão. O autor fala que essa realidade ganha sentido com o agir humano e deve levar em consideração que:

essa realidade - o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas - é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real (Libâneo, 2012, p. 68).

Nesse sentido, o estudioso chama atenção, dentro da perspectiva dialética para a teoria crítica que reforça o caráter político da teoria em relação à prática e, também, a importância do conhecimento teórico, que tem a “função de operar o desvendamento das condições que produzem a alienação, as injustiças, as relações de dominação” (Libâneo, 2012, p. 68). Mediante o exposto, o desenvolvimento da capacidade reflexiva pelos professores sobre sua prática e mais ainda sobre o processo formativo ao qual está submetido na rede educacional de São Luís, de forma intencional, colaborativa e coletiva, pode contribuir para que o docente formule seus objetivos, estratégias e métodos e, assim, aprimore seu campo, espaço e tempo de trabalho.

Antes de abordar alguns entraves ao processo sobre a reflexividade, suscitado pelas restrições de Contreras Domingos (1997), e também sobre as quatro fases da reflexão para o

autor, abordaremos outro aspecto, também necessário para este estudo, que reside em conhecer o sentido da colaboração. Ninin e Magalhães (2017) trata desse processo de construção coletiva para além da participação.

Colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto coletivo de ação e do mundo. configuram parte inerente para a realização da reflexão crítica do processo formativo de professores, através da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Ninin; Magalhães, 2017, p. 632).

Vale frisar que a disseminação da ideia de participação já estava presente na sociedade, fruto principalmente do período de redemocratização do país. Desse modo, a ênfase dada à participação está definida na CF/1988 (Brasil, [1988]), LDB/1996 (Brasil, [1996]) e, de forma mais prática, na escola, por meio da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, mantendo o político em virtude do impacto e formação cidadã que o presente documento inspira e sua importância para a efetivação dos processos e reflexões dialéticas. Dessa forma, Ninin e Magalhães (2017), apresenta uma abordagem bem expressiva sobre o que envolve o colaborar.

- criar um contexto de confiança e respeito entre os participantes, em que, intencionalmente, escutem uns aos outros e – com base em valores e necessidades, medos, conhecimentos, desconhecimentos, dúvidas, conflitos, emoções, questões problemáticas, concordâncias e discordâncias – discordem do outro e repensem a si mesmos;
- desenvolver compromisso e responsabilidade na condução do projeto;
- construir mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora, que coloque em discussão diferenças, concordâncias e discordâncias, para atingir conjuntamente resultados negociados;
- compartilhar outras maneiras de pensar, possibilitando a expansão dos próprios entendimentos;
- criar contextos em que a linguagem seja organizada dialógica e dialeticamente, isto é, por uma organização estruturada pela argumentação;
- compartilhar das teorias e propostas sobre a reorganização de práticas como atividades sociais;
- possibilitar a todos a possibilidade de falar, aprofundar, questionar os sentidos atribuídos aos conceitos em foco, pedir esclarecimentos, explicitar ideias e compreensões sobre o objeto em discussão, discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, descrever experiências como formas de relacionar teoria e prática e propiciar compartilhamento de novos significados, o que não conseguiriam sem o apoio dos colegas;
- criar contextos em que os conflitos cognitivos e afetivos não sejam separados e levem à mútua internalização (Ninin; Magalhães, 2017, p. 632).

Parece não ser tão nova, e não é, a ideia de participação e cooperação, que já vem sendo desenvolvida há muito. Em diversos movimentos e processos, o cidadão é chamado a participar, a cooperar. Mas, a autora acrescenta que o sentido de cooperação, nesse entendimento, ultrapassa o que geralmente se configura como contribuir, para a ação “de compartilhamento, de negociação de sentidos e significados na produção e expansão do objeto da atividade em discussão” (Ninin; Magalhães, 2017, p. 633). O ponto central está na negociação dos significados, no compartilhamento.

Contribui também para a compreensão da PCCol, utilizada nesta pesquisa, o que cita Monteiro (2012), ao tratar sobre a epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. Ressalta sobre a relação entre teoria e prática, a necessidade de um termo mediador, proposto por Kant, como “faculdade do julgar”, e se debruça na busca por esse entendimento, apresentando vários aspectos dessa relação, como demonstrado.

Hegel, fala de uma relação baseada na unidade das contradições. Marx, aliado à dialética hegeliana, propõe uma dialética materialista histórica: o sujeito constrói a teoria em relação direta com as condições materiais em que vive; e se faz, predominantemente pelo trabalho, instrumento de humanização (Monteiro, 2012, p. 134).

O pesquisador também apresenta sobre o método pragmático de William James, “A resposta pragmatista é a de dissolver as disputas teóricas buscando sua base prática, ou seja, a teoria só faz sentido se for uma resposta para a prática” (Monteiro, 2012, p. 134). E quando apresenta o “hábito” ao modo de Hume, que trata em seu livro “Investigação acerca do entendimento humano”, para o qual “todas as inferências da experiência são, pois, efeitos do hábito, não do raciocínio” (Monteiro, 2012, p. 135). Tomando por base o proposto, Monteiro, ainda tratando sobre as ações docentes, expressa: “[...] poderia valer-me do ceticismo humano para dizer que é a força do hábito, mais do que o raciocínio causal, que faz com que docentes reajam da mesma maneira em situações similares” (Monteiro, 2012, p. 136). Porém, o autor aposta no entendimento de que as ações dos professores tendem a tornar-se habituais e que eles consolidam as ações, e a (re)visão dessas ações permitem que sejam transformadas. O estudioso ressalta: “Lembrando que chamo de (re)visão a operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas. É o estabelecimento de uma nova prática (que tenderá a um novo hábito) por um novo olhar sobre ela” (Monteiro, 2012, p. 136). Nesse sentido, concorda com Libâneo e Pimenta (1999), quando dizem que os professores desempenham uma atividade teórico-prática, com base em situações concretas e na realidade definida. Todo este preâmbulo se faz necessário para que seja compreensível a construção deste caminho de

pesquisa, centrado em ação de reflexão crítica e colaboração. Nesse sentido, os estudiosos, trazidos para a compreensão da pesquisa, apontam questões relevantes a serem observadas. Contreras Domingos, sobre a relação teoria-prática, expõe aspectos que limitam a ação de reflexão pelos professores.

[...] a dificuldade do professor em limitar seu mundo de ação e reflexão, à aula e ao contexto mais imediato e, com isso prefere submeter-se às rotinas e sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização (Libâneo, 2012, p. 79).

Outra questão, trazida por Monteiro (2012), reside em que a reflexão dada à ação docente não corresponde à situação estímulo-resposta, proposta por Zeichner, por ser a reflexão do professor permeada por sua visão de mundo e estar em contínua mudança. Desse modo, a teoria de professor reflexivo é explicada por este a partir do espaço do trabalho, destacando-o como espaço do “labor”. O estudioso faz uma abordagem ancorada do sentido grego do labor para o labor reflexivo e ultrapassa este até chegar à reflexão colaborativa, ponto de extrema importância para o processo da pesquisa, trazendo como relevante que o “labor é uma atividade rica, pois tangencia a própria condição humana. Somos nós mesmos, com nossa idiossincrasia, em disputa, em polêmica, em labor com o outro” (Monteiro, 2012, p. 143). É nesse contexto expresso, formado por diversas realidades, que esta pesquisa crítica colaborativa segue se constituindo na e sobre a reflexão crítica da relação teoria-prática, a partir dos desafios para a implementação da política de formação de professores em São Luís.

Agora, aprofundaremos a respeito de como ocorreram a construção e os desdobramentos da Pesquisa Crítica de Colaboração na escola campo de pesquisa. Depois de ter organizado o cronograma de ações, Quadro 7, e do planejamento dos roteiros (1, 2 e 3), quadros 8, 9 e 10, respectivamente, foi estabelecido que o roteiro 1 seria respondido pelos três grupos por tratar de questões referentes à política de formação da rede. Desse modo, optou-se em realizar as sessões reflexivas utilizando tais agrupamentos, a fim de não interferir na dinâmica do trabalho escolar. Retomando a organização e aplicação dos roteiros para os grupos, anteriormente descrita, e tomando por referência o conteúdo de pesquisa do roteiro 2 e 3, estes serão aplicados aos professores dos grupos A e B.

Para o alcance dos objetivos propostos neste estudo e tendo por base a Pesquisa Crítica de Colaboração, foi organizado, conforme Quadro 6, um cronograma das ações previstas para a realização do levantamento de dados, a gravação de três sessões reflexivas, com os professores dos grupos A e B e uma sessão com os gestores, grupo C.

As duas primeiras sessões reflexivas foram realizadas na escola campo da pesquisa, para os dois grupos de professores, utilizando o espaço da sala de professores. Para maior compreensão, a aplicação da metodologia escolhida para este estudo foi realizada, acreditando na construção de um novo momento para a formação dos professores, advindos do diálogo crítico, argumentativo e colaborativo, no sentido de que o resultado desta pesquisa possa favorecer o desenvolvimento do trabalho realizado por estes profissionais na escola.

Para tais propósitos, o planejamento das ações e a elaboração de instrumentos são imprescindíveis.

- a) Instrumentos: roteiros 1, 2 e 3, utilizados nas sessões reflexivas para levantamento de dados e posterior análise do diálogo sobre os desafios para a implementação da formação de professores na escola e observação das práticas pedagógicas no espaço escolar,
- b) Organização das sessões reflexivas, que decorrem de ações ordenadas em cronograma de atividades que atenda ao espaço/tempo da escola, para êxito na condução do planejamento do roteiro para as sessões reflexivas e, também, para as observações suscitadas no desenvolvimento da pesquisa.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa compreenderam os roteiros de número 1, 2 e 3, para reflexão sobre os desafios na implementação da política de formação de professores, no que diz respeito à compreensão sobre as orientações presentes nos documentos que regem a política de formação da rede e, conseqüentemente, da escola. Compreende reflexões específicas sobre o processo formativo, relacionando-o à prática docente, quanto ao sentido e significado das metodologias, recursos, conteúdos, avaliação e práticas formativas desenvolvidas nos encontros com os professores. Os aspectos abordados no roteiro 3 são também direcionados aos professores por tratar, de forma mais objetiva, sobre as metas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, os projetos educacionais desenvolvidos, reflexões sobre as implicações do clima escolar que possam impactar na geração de desafios para a implementação da política de formação dos professores. Por se tratar de sessão reflexiva, os roteiros apresentados servem como ancoradouro, ponto de partida para o diálogo, para a elaboração crítica do pensamento e argumentação dos sujeitos frente às questões propositivas.

O cronograma das ações abaixo, apresentado no Quadro 12, permite visualizar o caminho construído e percorrido anterior à realização das sessões reflexivas, fornecendo um panorama, embora breve, das ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Quadro 12 - Demonstrativo do cronograma de ações para Pesquisa Crítica de Colaboração
(2023)

Ações	2021	2022	2023
Construção Coletiva do Planejamento Estratégico da EMCIM ‘Paulo Freire’	X	X	
Apresentação do Plano de Formação Continuada docente	X	X	
Realização de dez encontros de formação continuada	X		
Apresentação da proposta de pesquisa (Pesquisa Crítica de Colaboração) aos docentes dos anos finais, turno matutino		X	
Planejamento e detalhamento das ações para a realização das sessões reflexivas		X	X
Planejamento de instrumentos para as observações das sessões reflexivas		X	X
Elaboração do cronograma para as observações do desempenho docente e discente em sala de aula		X	
Planejamento de instrumentos para as observações docente e discente em sala de aula		X	
Realização da gravação de duas sessões reflexivas com os dois grupos de professores A e B.		X	X
Realização da gravação de uma sessão reflexiva com os gestores e professores da escola.		X	X
Transcrição das sessões reflexivas			X
Análise dos dados			X
Relatório final dos dados obtidos			X

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

As ações contidas no Quadro 6 permitem, também, perceber que o processo formativo desenvolvido na escola está assegurado no planejamento estratégico (2022), organizado em um plano de formação continuada (2022) da escola e na política de formação da Semed (2020). A leitura desses documentos pela pesquisadora permitiu perceber que na escola existe um aparato legal recente para a formação docente. As orientações advindas desses documentos favoreceram o início do planejamento dos instrumentos para a realização das sessões reflexivas, sem perder de vista a questão investigativa: quais os desafios na implementação da política de formação continuada de professor em São Luís?

Importante ressaltar que a análise dos dados foi realizada pelas informações coletadas a partir da aplicação do roteiro em cada sessão reflexiva. Destaca-se que a estrutura do roteiro era composta por um eixo de análise da pesquisa, juntamente com um conjunto de questões norteadoras e estas, para interpretação dos dados, foram convertidas em categorias. Desse modo, para a compreensão deste processo de coleta de dados, apresenta-se, nos quadros 13, 14 e 15, como estão organizados os instrumentos de pesquisa, com o roteiro, o eixo específico e as questões (categorias) para análise dos dados.

Quadro 13 - Instrumento de pesquisa: Roteiro 1, para elaboração de sessão reflexiva com gestores e docentes, para coleta de dados sobre a formação continuada de professores

No instrumento de pesquisa Roteiro 1, é feita a coleta de dados relevantes para a reflexão sobre o processo formativo de professores, ofertado pela rede municipal de ensino, em orientações contidas em documentos como a política de formação da rede e plano de formação da escola, mediante a Pesquisa Crítica de Colaboração e, tendo por foco a argumentação para a construção do pensamento.
EIXO 1 - Compreensão sobre as orientações contidas na política de formação de professores da rede e escola
Questões da pesquisa
1. Qual a sua compreensão sobre as orientações para a formação oriunda dos documentos escolares? (Política de Formação da Rede, Plano Estratégico, Plano de Formação da Escola)
2. Como o processo da formação desenvolvido na escola tem oportunizado dar sentido e significado às práticas pedagógicas e administrativas na escola?
3. As orientações, os dados e informações contidas nos documentos escolares corroboram para a reflexão e tomada de decisão para o desenvolvimento das ações dos professores?

Fonte: Adaptado de Santos (2010).

O uso deste método intitulado sessão reflexiva é feito ao longo do processo de coleta de dados, em consonância com o diálogo realizado, focando nos argumentos e críticas levantadas quando da realização das sessões, pois as questões abordadas suscitaram ampla participação do grupo.

Quadro 14 - Instrumento de pesquisa: Roteiro 2, para elaboração de sessão reflexiva para coleta de dados junto aos professores da Escola Municipal ‘Paulo Freire’

No instrumento de pesquisa Roteiro 2 constam dados relevantes para a reflexão sobre os desafios para a implementação da política de formação de professores na escola, sendo fundamental para esta pesquisa a compreensão do compartilhamento de sentido e significado da formação por meio da argumentação, mediante o processo formativo desenvolvido na escola.
EIXO 2 – As práticas formativas desenvolvidas e sua contribuição para o trabalho docente
Questões da pesquisa
1. Qual a sua compreensão sobre o sentido colaborativo da formação realizada na escola para o processo formativo do corpo docente?
2. De que maneira as práticas formativas, desenvolvidas no processo de formação na escola, têm oportunizado dar sentido e significado à prática dos professores?
3. Quais argumentos contribuem para a produção de sentido e significado sobre a implementação da política de formação continuada realizada e que respaldam a prática do professor/a?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Roteiro 3 seguiu a mesma organização da sessão anterior, com relação a trazer informações que orientem a sessão reflexiva, neste roteiro os aspectos abordados versam sobre as relações interpessoais, compromisso com os projetos educativos, o engajamento quanto o alcance das metas para com o ensino e a aprendizagem dos estudantes na escola.

Quadro 15 - Instrumento de pesquisa: Roteiro 3, para elaboração de sessão reflexiva e coleta de dados junto aos professores

Os projetos educativos, as orientações e metas de ensino e aprendizagem, presentes nos documentos escolares.
EIXO 3. Desafios para a implementação da política de formação na escola
1.Os argumentos que asseguram o engajamento da equipe e compromisso com o ensino e aprendizagem, como são aplicados na rotina de trabalho?
2.Refletir sobre os desafios para a implementação do processo de ensino e aprendizagem na escola.
3.Quais os desafios para a implementação da política de formação na escola que contribua para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?
4.Argumentar sobre quais implicações no ambiente contribuem para a ocorrência de fragilidades no clima escolar e que impactam para a não reflexão da prática na formação dos professores.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os instrumentos, roteiros 1, 2 e 3, apresentados para as sessões reflexivas, indicam a intenção de coletar informações dos profissionais da educação, gestores e docentes sobre os desafios para a implementação da política de formação continuada de professores na escola. Para tanto, a superação da timidez, a elaboração de fala crítica e articulada com argumentos que amparam tanto a teoria quanto a prática desenvolvida em sala, expressos nas questões contidas nos roteiros, bem como outros impactos provenientes das sessões reflexivas sobre a formação, podem contribuir para o bom resultado do trabalho pedagógico. A assertiva nesta pesquisa se dá pela observação, em sala de aula, sobre os aspectos, os posicionamentos tanto de concordância, quanto de divergência sobre os temas abordados e dialogados nas sessões.

O cerne da pesquisa é estabelecido em relação à participação e colaboração dos profissionais da educação, o movimento dialético na discussão, na exposição de pensamentos, sobre e para análise da prática. Segundo Santos (2010), o movimento exercido na sessão reflexiva possibilita variadas possibilidades.

O processo de pesquisa, nessa perspectiva, é dialético. Os participantes se revezam nos posicionamentos, ora de ouvinte ora de locutor, no fluxo dialógico da linguagem. É nesse movimento dialético, de ouvinte-locutor, que o enunciado, no (con)texto de produção da investigação, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas (Santos, 2010, p. 99).

Aspecto relevante levantado por Contreras Domingos (2012), que explana sobre a constituição do professor reflexivo enquanto ser reflexivo sobre si, suas ações, seu processo formativo e mesmo sobre sua prática.

Contreras (2002), explica que o professor não se constitui como um profissional reflexivo sozinho, de maneira isolada, pois a reflexão é um processo coletivo; e acrescentamos: dialógico. Nessa perspectiva, refletir

criticamente possibilita que o educador analise de forma problematizadora as condições sociais, históricas e materiais nas quais se estruturaram sua prática educativa (Contreras Domingos, 2012, p. 100).

O movimento dialético empregado na sessão reflexiva possibilitou compreender, de forma ampla, os desafios para a implementação da política de formação docente e apontou caminhos para o trabalho pedagógico dos profissionais da escola, movimento esse percebido nas sessões reflexivas desenvolvidas nos grupos de professores (A e B), como apresentado a seguir, de forma mais descritiva.

A primeira sessão reflexiva foi realizada com os professores do grupo A, na sala de professores, no turno matutino. Foram explicadas questões sobre a pesquisa, o tema, objetivo e a metodologia utilizada, bem como a leitura completa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ressaltando a importância do aceite pelos professores e assinatura no documento, explicando ser este fundamental para a realização da pesquisa. Os professores assinaram o termo e, ao dar início à gravação da sessão reflexiva, três dos seis professores não concordaram em gravar, alegando não gostar de filmagem; outro ficou inibido com a câmera; e um terceiro, temeroso, queria saber sobre quem teria acesso à gravação, se sua fala comprometeria seu trabalho.

Iniciou-se um diálogo explicativo sobre a lisura do processo de pesquisa, as implicações ético-legais, que todo o processo garante a preservação da identidade e a fidedignidade às falas que serão transcritas. Mediante esse acontecimento, ficou decidido, em grupo, que a identidade dos professores seria preservada e, nesta pesquisa, eles serão identificados por pseudônimos relacionados ao Projeto Valores, carro chefe do Projeto de Leitura da escola. Deu-se a organização dos grupos: o grupo A é formado por seis professores; o grupo B, por nove docentes; e o grupo C, por dois gestores civis.

Quadro 16 - Quadro referência dos pseudônimos dos participantes para a pesquisa

Professor	Pseudônimo
Professor 1	Respeito
Professor 2	Responsabilidade
Professor 3	Determinação
Professor 4	Fé
Professor 5	Amizade
Professor 6	Honestidade
Professor 7	Gratidão
Professor 8	Perseverança
Professor 9	Verdade
Professor 10	Empatia
Professor 11	Flexibilidade

Professor	Pseudônimo
Professor 12	Gentileza
Professor 13	Otimismo
Professor 14	Cooperação
Professor 15	Dedicação
Professor 16	Tolerância
Professor 17	União

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desse modo, para superar os primeiros desafios, os professores concordaram que fosse realizada filmagem da sessão reflexiva número um, de forma que a câmera não focalizasse no rosto do grupo. Essa condição imposta trouxe dificuldade para a compreensão de algumas falas dos professores.

Assim, foi realizada a leitura das questões 1, 2 e 3 do primeiro roteiro aos professores do grupo A, explicando que cada roteiro possui um eixo de pesquisa, agrupado em três categorias para análise, com seus respectivos excertos. Desse modo, após as audições da filmagem de cada sessão reflexiva e transcrição das falas dos professores de todos os grupos para cada roteiro, iniciou-se uma categoria de análise.

Após a leitura, os professores iniciaram as reflexões sobre as dificuldades de trabalho com os alunos no modo presencial. A princípio foi confuso, devido a todos falarem ao mesmo tempo, interrompendo várias vezes a fala de outro professor; mas, no conjunto das falas, foi revelado que, mesmo trazendo outras questões, há aspectos importantes para a formação de professores, no sentido das condições estruturais, aprovação compulsória dos alunos e recursos didáticos.

A leitura de um pequeno trecho do livro “O Pequeno Príncipe”, leitura obrigatória no Projeto de Leitura da escola, que aborda a importância de criar raízes, foi realizada com o intuito de acalmar os professores. À medida que as sessões reflexivas aconteciam, foi estabelecido o envolvimento dos profissionais, fortalecendo laços e fazendo com que eles criassem raízes. As situações apontadas pelo grupo A evidenciam categorias de análises que estão amplamente detalhadas no campo referente às análises levantadas na pesquisa.

Novamente, os professores retornaram à realidade anterior vivenciada no decorrer da sessão, com tantas idas e vindas nas falas revelando outras nuances, distantes do sentido da questão formulada. Em respeito à construção elaborada e exposta nas angústias dos professores, foi necessário trazer as falas dos profissionais, no que tangenciam indiretamente em cada eixo abordado, a partir das questões do roteiro, organizadas por categorias. Desse modo, a análise e interpretação dos dados coletados ganham melhor organização e compreensão sobre o tema em estudo.

A primeira sessão revelou certo nervosismo pelos professores, mas quando a questão inicial foi pontuada novamente, os professores começaram a dialogar sobre a formação de uma forma menos dispersa. Sobre o processo de formação da rede, suas falas revelaram várias angústias vividas por esses profissionais, aos quais é rotineiramente solicitado empenho para que seja assegurado qualidade ao ensino, mas também foi revelado certo distanciamento ou falta de conhecimento sobre a política de formação de professores.

Ao iniciar a primeira sessão reflexiva com os professores do Grupo B, os mesmos procedimentos realizados com o Grupo A foram feitos, e nesse grupo não ocorreram grandes interrupções no roteiro de trabalho. Os professores falaram no momento adequado e se mantiveram dentro do que era estabelecido em cada questão.

Após as audições das filmagens, foi feita a transcrição das falas dos participantes de todos os grupos (A, B e C). A utilização de três roteiros para o estudo implica dizer que existem três eixos para análise com as questões que compõem as categorias, respectivamente.

A primeira sessão, do grupo B, revelou certa calma, os professores estavam concentrados nas questões do roteiro e o diálogo fluiu bem. Houve a permissão para fazer a filmagem. Depois que eles esqueceram a câmera, conseguiram emergir nas questões e dialogar sobre a formação de professores.

Detalhando um pouco a primeira sessão reflexiva realizada com os gestores (Grupo C), o mesmo percurso foi realizado. Com um tempo limitado, porém rico em contribuições, realizamos a sessão reflexiva, na sala da Giroteca (onde funciona a biblioteca), espaço tranquilo, diferente da sala dos professores, onde acontece frequentemente interrupção por alunos, professores e demais funcionários. Foi explicado que, no eixo 1, busca-se saber a compreensão sobre as orientações contidas na política de formação de professores da rede e escola.

O breve panorama descrito em que ocorreram as sessões reflexivas favorece uma aproximação com o contexto da diversidade de pensamentos, a interação entre o grupo, as emoções e mesmo os argumentos utilizados para refutar, concordar e até ampliar o entendimento sobre as questões propostas para o estudo. O movimento percorrido nessa interpretação será descrito na seção 3.3, que trata dos achados revelados no caminho das análises dos dados obtidos nas sessões reflexivas com os grupos A, B e C.

3.3 REMOVENDO AS PEDRAS REVELADAS NO CAMINHO DA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A formação de professores não é um tema novo, como observado ao longo desta pesquisa por estudiosos como Nóvoa (2015), Libâneo (2012), Gatti (2013), Pimenta e Ghedin (2012) e Contreras Domingos (2012). E, também sobre os desafios da formação, Saul e Saul (2016) revela as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores, que vem ganhando várias nuances ao longo da história. Para citar algumas brevemente: o desenvolvimento legislativo sobre o tema da formação docente; as horas de formação depreendidas nos espaços formativos; o preparo dos professores para superar as dificuldades que ainda persistem na realização da prática pedagógica; e, ainda, os lucros que grandes empresas obtêm com a venda de pacotes educacionais. Conforme mencionado, as questões expostas e muitas outras facetas sobre os desafios para a formação perpassam a fala dos professores quando da realização das três sessões reflexivas desta pesquisa de campo.

O processo de análise dos dados envolveu várias etapas: primeiro, no sentido de ser fiel à fala dos professores e gestores; depois, ao cuidado nas transcrições, que passaram por várias sessões de audições para que se pudesse compreender, de forma mais específica, o que cada um revelava. Desse modo, em mais uma etapa foi realizada a seleção das contribuições desses profissionais por sessão reflexiva e por grupo, o que permitiu a organização e categorização dos dados. Posteriormente a essas etapas, foi dado início à análise interpretativo-analítica. Devido à grande extensão das contribuições, foram destacadas as mais relevantes para a compreensão deste objeto de estudo. Também foram mantidas inalteradas as falas, de forma crítica, e os argumentos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, o que permitiu ampliar a significação aos dados coletados.

Nesta seção, a descrição do caso é mais minuciosa, no sentido de encontrar as evidências nas falas dos professores e gestores pertencentes aos grupos A, B e C que respondam ao objetivo deste estudo. Mas, o que conhecem os professores e gestores sobre o documento da política de formação da rede e suas orientações para a formação de professores na escola? As orientações corroboram para a reflexão do trabalho docente e tomada de decisão? As práticas formativas desenvolvidas na escola contribuem para a melhoria do trabalho docente? As questões trazidas nos roteiros direcionaram a análise dos dados e os excertos destacados corroboraram para a compreensão do contexto em que se deram os relatos a partir das sessões reflexivas desenvolvidas. Os resultados estão apresentados nas seções 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3, onde a pesquisadora descreve as interpretações das falas construindo as análises dos eixos 1, 2 e 3, respaldadas por referenciais teóricos.

3.3.1 Análise do Eixo 1: Compreensão sobre as orientações contidas na política de formação de professores da rede e escola

A análise do Eixo 1 é iniciada pela primeira sessão reflexiva realizada com os grupos A, B e C, que trata da compreensão sobre as orientações contidas na política de formação de professores da rede e escola. Ao iniciar a sessão, após o enunciado da primeira questão, diz o professor Responsabilidade: “Falar sobre a formação é importante, mas também devemos conversar sobre as condições de trabalho. Não temos recursos para trabalhar e, mesmo assim, estamos dando nosso melhor”. Nesse excerto, verifica-se a marca da indignação para com a realidade proposta, que seja o estudo sobre a formação; mas, na concepção do professor, haveria de iniciar a reflexão considerando as reais condições de trabalho dos professores. Ressaltamos ser válida a colocação e o respeito dispensado aos professores. Destaca-se que utilizamos o mesmo espaço de trabalho, comungamos das mesmas condições dadas para o exercício da profissão e que teremos a oportunidade de discutir e argumentar sobre esses aspectos na terceira sessão reflexiva. A partir da fala do professor Responsabilidade, percebe-se a necessidade de comunicar sobre o encadeamento dos roteiros da pesquisa, que estão intrínsecos. Foi solicitado o amadurecimento das ideias para o próximo encontro e retomamos a questão inicial. Tomando por base o mesmo contexto, foi observado que a proposta PCCol favorece o pesquisador: esse ir e vir às falas se torna mediador, interlocutor no processo dialógico, ora explicando um fato, uma concepção, ora dirimindo dúvidas e estimulando o grupo a contribuir para o entendimento da questão elaborada. Assis *et al.* (2018) contribuem para esse entendimento:

Ao enfatizar a palavra como instrumento privilegiado de coleta de informações, abre-se a possibilidade de revelar condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e, ao mesmo tempo, transmitir as representações grupais em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas, características que tornam a palavra expressão das relações e conflitos (Assis *et al.*, 2018, p. 37).

Assim revelou o professor Responsabilidade, nessa dialogicidade enfatizada por Freire, onde a palavra posta no diálogo revela o fenômeno humano: “Se é dizendo a palavra com que ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2005, p. 91). Nesse caminhar de (re)significação das práticas trazidas pelo professor, que já não pode calar, pois a “palavra” foi concedida aos professores, continua o professor Responsabilidade:

“acredito que este estudo possa contribuir para a escuta dos professores”. Na expressão citada, encontra-se a colaboração. “Há uma face menos visível, talvez a mais nobre, que diz respeito aos efeitos da formação sobre os educadores e a comunidade escolar, acrescida da luta dos educadores por melhores condições de trabalho, crescimento pessoal e valorização profissional” (Saul; Saul, 2016, p. 20).

Adotando esse posicionamento de denúncia e esperança por melhores condições de trabalho, outros oito professores apontaram para a realidade das salas superlotadas, promoção automática dos estudantes, falta de recursos etc. Perante a oportunidade de tais reflexões sobre essas questões, o diálogo foi reiniciado de forma mais direcionada sobre os desafios atuais para a implementação da política de formação da rede e para o processo de formação docente na escola.

Inicialmente, não houve diálogo que corroborasse para a reflexão sobre os desafios para a formação de professores, pois eles não demonstraram conhecimento sobre a política de formação da rede. Somente foi possível tal conversa após a pesquisadora ter observado que o referido conteúdo fez parte da formação realizada em 2022 - segundo documento de frequência docente e material formativo constante no acervo da escola – e também consta consigna sobre a estratégia para leitura individualizada da política, por meio do envio do arquivo para todos os professores por e-mail. Os professores, em 100%, assumiram que não realizaram a leitura do documento; desse modo, não poderiam dialogar sobre as orientações contidas na política. Somente o professor Perseverança relatou sobre uma leitura parcial do documento e disse: “Acho que as orientações dos documentos ajudam um pouco, às vezes temos que reforçar ou comprovar algo nas orientações e são muitas informações que terminam confundindo tudo”. Sobre a frase “confundindo tudo”, outras inquietações surgiram com relação às orientações para as formações contidas no documento da política. O documento apresenta uma estrutura explicativa, que oriente a formação dos professores na escola? Quais estratégias e conteúdos devem ser desenvolvidos na escola? A pesquisadora, mais uma vez, sentiu a necessidade de contribuir e explicar que a política “Educar mais, juntos no direito de aprender” compreendia um eixo formativo interligado ao eixo avaliação da rede, de onde emanavam as orientações formativas de professores e coordenadores. Assistida à época pelo CAEd, foi construída uma história de avaliação interna na rede. Hoje, segundo a fala da coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional, está sendo adotado outro formato para a realização de Avaliação Externa, devido à redução de pessoal no NAE, bem como à utilização da plataforma: Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (Seama). Desse modo, foi reduzido muito o alcance das ações avaliativas do processo de ensino-

aprendizagem da rede. Quando da construção e lançamento da política, o eixo dispunha de sistema próprio de avaliação (Simae), e assim o professor Gentileza falou: “nesse período, tínhamos muitas formações, aprendemos a analisar e elaborar itens, sobre os tipos de instrumentos avaliativos e, ao descobrir o nível de desempenho dos alunos, direcionávamos o trabalho”. A fala expressa denuncia um momento histórico de avanço no processo educacional em São Luís, com relação a formações destinadas aos profissionais da educação. Também é válido destacar as reflexões no sentido de argumentar sobre as concepções trazidas no documento, seja racionalista, psicológica etc. Quanto ao sentido da implementação dessa política pública na escola, segundo Hypólito (2010), faz-se necessário uma política educacional para além do caráter regulador do trabalho docente. A regulação tem por face as avaliações externas e seus resultados, dos quais emergem a meritocracia e as desigualdades de condições e estrutura, como pontuou anteriormente o professor Responsabilidade, que disse: “Falar sobre a formação é importante, mas também devemos conversar sobre as condições de trabalho. Não temos recursos para trabalhar e, mesmo assim, estamos dando nosso melhor”. O posicionamento do estudioso Contreras Domingos (2012) diz que o trabalho do professor está em processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle.

Mediante as variantes de fala, os diálogos foram continuados, voltados agora para os norteadores presentes nos documentos escolares: Plano de Formação e sobre as Diretrizes para a escola Paulo Freire. O professor Dedicção relatou que “Além das contribuições para a construção do plano estratégico, fiz um curso que abordava sobre as Diretrizes para as escolas militares. Sobre esse aspecto, o gestor União declarou que, na época (2021), havia a imprescindibilidade de que todos os profissionais da escola participassem da formação, realizada virtualmente pelo Pecim: “Precisamos que todos os professores, coordenadores, monitores e gestores participem da formação sobre as Diretrizes, como condição para a escola ser certificada no modelo cívico-militar”. As falas evidenciam o fato de que a formação foi ofertada, porém somente três professores participaram do evento. Desse modo, torna-se compreensível a dificuldade dos professores se posicionarem também sobre as orientações contidas nesses documentos e mesmo desenvolver uma prática pautada nesses referenciais. Por outro lado, a pesquisadora questionou o grupo: “é oportuno refletir sobre os processos administrativos e pedagógicos realizados cotidianamente, distanciados de tais orientações?”. O professor Amizade ressaltou: “Sabemos da nossa responsabilidade para com a formação e o planejamento, para melhor trabalharmos em sala de aula”. É óbvio que as ressalvas elaboradas pelos professores nesse eixo, como a falta de leitura dos documentos orientadores do trabalho

educacional, favorece ações pedagógicas desencontradas, sem a compreensão do fazer docente, também pela tímida expressão do que realmente é pertinente de ser realizado pelos professores, e, por mais que revelem a falta de estrutura mínima para a realização do seu trabalho, como as salas superlotadas, falta de recursos tecnológicos, didáticos e de espaços, desejam ser escutados, ter a palavra revelada.

A pesquisadora, ao ouvir o relato “sabemos da nossa responsabilidade para com o trabalho em sala de aula”, direcionou as reflexões para compreender, sobre a Categoria 2, como o processo da formação desenvolvido na escola tem oportunizado dar sentido e significado às práticas pedagógicas e administrativas. Para essa análise, foi necessário desenvolver um grupo de excertos, onde existe o registro das falas dos professores que favoreceram a reflexão, sobre as interpretações coincidentes, divergência e mesmo as ações que surgem das inquietações vividas pelos professores em sala, processo de transformação. De acordo com os excertos:

Eu tenho opinião assim, das formações que eu já participei, acho que as formações devem ser direcionadas para a realidade que a gente vive, para o contexto que a gente vive em sala de aula, às vezes elas passam algo bonito, mas, muito longe do que temos no chão da escola (Professor Verdade).

O processo da formação é crucial para organizar e acompanhar o trabalho pedagógico, levando em consideração a dinâmica e a cultura da instituição, para que traga benefícios para os alunos, professores e todos da escola (Professor Respeito).

A impressão que tenho da formação é que os formadores nunca estiveram em sala de aula. Trazem uma teoria que está aquém da realidade. A turma está lotada e cheia de alunos especiais e com autistas (Professor Responsabilidade).

Todo esse processo de formação nos oportuniza a repensar o nosso planejamento, nos levando a fazer uma intervenção no pedagógico, fazendo que nossas práticas mudem de acordo com essas formações e intervenções. Que é isso que todo processo pedagógico preconiza, uma mudança, um novo olhar. Mudando a nossa prática pedagógica para que o nosso discente tenha um bom desempenho, e melhore seu conhecimento (Professor Flexibilidade).

É observada, nessa categoria, a compreensão geral dos professores sobre a relevância da formação realizada na escola, para dar sentido e significado às práticas dos professores, destaque:

No excerto 1 é observado que o professor Verdade chamou atenção para o aspecto da formação referente aos conteúdos trabalhados e indicou que estes devem voltar-se para o

contexto da sala de aula. O mesmo ocorreu com a fala do professor Responsabilidade, ao indignar-se com os conteúdos formativos trazidos pelo NFS: “a impressão que tenho da formação é que os formadores nunca estiveram em sala de aula”. A pesquisadora, novamente, trouxe à memória o formato da formação da Semed, contido no documento, para os formadores (PSP), em que esses recebem a formação e depois a desenvolvem na escola. O professor Responsabilidade explicou: “Viemos de uma pandemia, com aulas virtuais, usando recursos próprios, depois sob um decreto de aprovação compulsória e com alunos que parece que esqueceram o compromisso com o estudo e a realização das atividades”. Após a fala, o grupo se agitou e concordou com o professor e, por outro lado, discordou das orientações da Semed. O professor Verdade disse: “Ter que aprovar o aluno, tanto o que faz quanto o que não faz atividade, é complicado. No final, o trabalho do professor todinho de um ano é colocado no lixo”. Os sentimentos de impotência, desânimo e perplexidade foram percebidos no tom da voz, na maneira como os professores se olhavam, buscando, cada um, apoio no outro. Contudo, a realidade trazida pelos professores denuncia a determinação da Semed em aprovar todos os alunos matriculados, independente de terem frequentado ou não a escola. Após a conclusão das atividades, a equipe escolar foi comunicada pelos gestores sobre o decreto municipal para a aprovação compulsória dos estudantes no ano de 2022.

Longe de negar a responsabilidade do formador na escola mediante tal realidade, que atinge a todos os profissionais, é necessário destacar que as pautas formativas desenvolvidas no primeiro semestre de 2023 para o PSP voltaram-se, inicialmente, para a avaliação diagnóstica da rede, conteúdo sobre a educação especial. Porém, é primordial ressaltar, para o grupo de professores, que os impactos, sejam positivos ou negativos, resultantes da tomada de decisão da instituição Semed, implicaram profundamente no processo de formação desenvolvido, na organização e acompanhamento pedagógico das atividades. Nesse sentido há de se concordar com o professor sobre a formação trazer uma teoria aquém da realidade? Mediante a realidade apresentada, como ficam as ações de intervenção para que o estudante desenvolva as habilidades, como sugeriu o professor Flexibilidade? O bojo das questões levantadas fez perceber-se a capacidade reflexiva e crítica dos professores, conforme contribuição de Imbernón (2011), sobre a possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação onde possam se adaptar para conviver com a mudança e a incerteza, sem excluir as condições para a realização do trabalho. Nessa mesma perspectiva e atendendo a sugestão dos professores e as reais necessidades, conforme ainda a fala do professor Responsabilidade, no excerto 3, foi realizada uma formação específica sobre o ensino e aprendizagem dos alunos autistas.

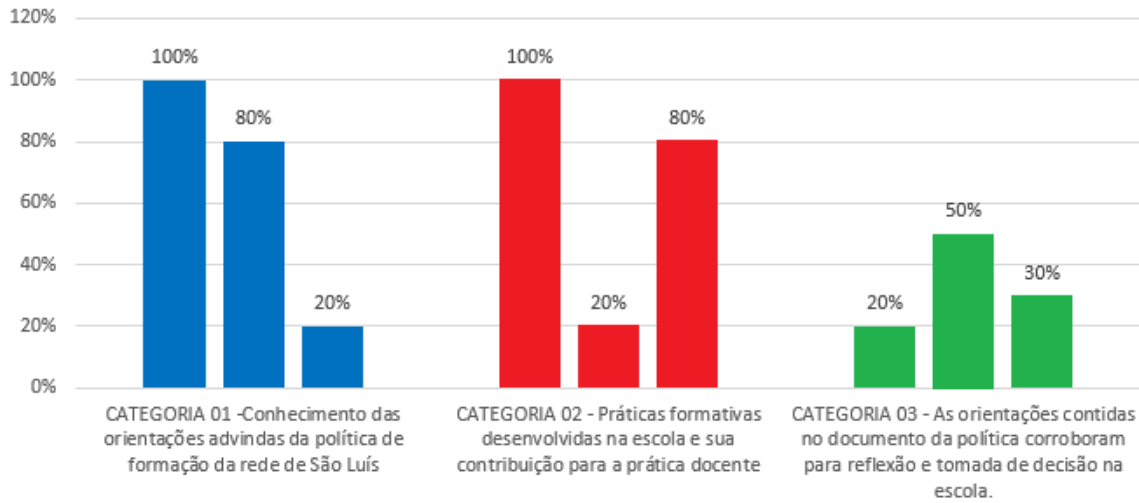
O professor Flexibilidade, em sua fala “gostei muito da formação, Autismo: rotina e planejamento escolar, me fez parar para refletir e tomar a decisão de mudar uma coisa aqui, outra ali, para atender aos alunos autistas”, conforme excerto 4, em que o referido professor apontou sobre tomada de decisão para as mudanças no planejamento, nas avaliações. Assim, também, mencionou, em breve fala, o professor Honestidade: “tenho realizado tanto as aulas como avaliações específicas para estes alunos”. Nessa análise, é observada a tomada de decisão inicial de alguns professores para a mudança. Romper paradigmas é tarefa difícil, conforme aponta Freire, sobre educação dialógica e diálogo “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 2005, p. 91). No XVIII Endipe, os professores sinalizavam,

Para as professoras os processos de formação que ocorrem no ambiente da escola são necessários à melhoria da prática pedagógica e algumas consideram que essa formação não atende a todas as demandas da sala de aula e foi enfatizada necessidade de organizar momentos de formação com temas que aflige a maioria, como a inclusão escolar e na visão das entrevistadas é preciso ir além de discussões internas, é importante contar com a participação de especialistas/pesquisadores da área para acrescentar conhecimentos, orientar a construção de novas práticas (Endipe, 2016, p. 9240).

Nesse caminhar reflexivo e crítico do diálogo proposto, são notórias as implicações sociais, econômicas e políticas imbricadas nas práticas docentes. Novamente, a pesquisadora aponta para esse pensar sobre a função social do ensino, sobre não deixar nenhum para trás, mas também considerar a necessidade das parcerias. A abordagem trazida na formação, realizada em parceria com a Superintendência de Educação Especial da Semed, demonstrou o quanto a temática precisa ser estudada, quantas reflexões devem ser aprofundadas e o quanto de humanização deve estar impregnado às reflexões para acontecer o trabalho docente. Que não seja só a racionalidade técnica, mas sobre a amplitude das relações vivenciadas no contexto da sala de aula.

Há certa interdependência entre as duas categorias de análise. A Categoria 3, que traz as orientações, os dados e informações contidas nos documentos escolares, corrobora para a reflexão e tomada de decisão para o desenvolvimento das ações dos professores. Observa-se no Gráfico 1, sobre a análise do Eixo 1:

Gráfico 1 - Orientações contidas na política de formação de professores da rede municipal



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nos dados apresentados no Gráfico 1, observou-se que 100% dos profissionais da escola sabem da existência do documento da política de formação da rede e da escola. Contudo, com relação à leitura dos documentos escolares, 80% dos profissionais não realizaram a leitura do documento para apropriação das orientações que emanam deste para a formação dos professores e somente 20% fizeram a leitura, embora superficial, focando apenas no que se refere à formação dos professores e outros interesses particulares, mas não localizaram informações quanto aos conteúdos, metodologias etc. Conforme a fala do professor Respeito, registrada anteriormente: “chegando até mesmo a ficar confuso, devido tanta informação”. Para aprofundar as análises, acrescento algumas reflexões: quais autores fundamentam as orientações dos documentos escolares? Quais as concepções contidas nos documentos sobre educação, ensino, práticas pedagógicas, clima escolar, disciplina do aluno?

As análises quanto à Categoria 2, no que tange às práticas formativas desenvolvidas na escola e sua contribuição para a prática docente, mostram que a totalidade dos pesquisados asseguraram que a formação realizada na escola é muito importante e necessária. Desse total, 20% concordaram que o processo formativo desenvolvido na escola contribui para as práticas docentes. Mas 80%, dos professores discordaram, assegurando o caráter informativo das formações que, desse modo, não contribuem para a prática do professor em sala de aula, conforme revela o professor Verdade: “As formações devem ter um norteamento para os trabalhos que realizamos, projetos, atividades de sala... Dar um suporte melhor, se aproximar da realidade, ficam muito distante, só na teoria”.

Muito embora os dados da pesquisa tenham indicado que 100% dos professores afirmaram não ter realizado a leitura das informações contidas na política de formação da rede

sobre os documentos escolares, a fala da pesquisadora retomou ações formativas realizadas, onde, na função de coordenadora pedagógica, lembrou aos grupos a realização de ações coletivas para a elaboração do planejamento estratégico da escola (2021-2022). Houve estudo para conhecimento nas formações sobre tais orientações e, a partir desses comentários, os professores disseram que sim, participaram do momento formativo, mas não lembravam das orientações. A fala do professor Dedicação pontuou: “foi como falei anteriormente, eu até contribuí com a elaboração do plano estratégico”.

Mediante a análise desse primeiro eixo, observaram-se fragilidades com relação às práticas formativas, conforme revelou a fala do professor Determinação: “Tinha na escola um processo formativo, iniciado pela coordenadora Estrela que, mesmo sendo professora, assumia os trabalhos de formação na escola. Depois foi sendo substituída pela professora Lua, que era altamente ligada e informava tudo, ‘ninguém era pego de surpresa’, ela trazia todas as informações que a Semed ia mandar realizar, ela já sabia e informava ao grupo”.

Esse caráter informativo da formação não contribui para a reflexão crítica da prática docente e tomada de decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Infelizmente, esse caráter ainda predomina nas formações realizadas neste ano de 2023, tanto por parte da formação ofertada pela Semed ao PSP, quanto à reprodução dessas formações na escola.

3.3.2 Análise do Eixo 2 - A compreensão sobre o sentido colaborativo da formação na escola para o processo formativo do corpo docente

O Eixo 2 dialoga a partir do entendimento sobre as práticas formativas desenvolvidas e sua contribuição para o trabalho docente, após uma primeira aproximação reflexiva sobre a temática, cujo parâmetro inicial foram as falas apresentadas no Eixo 1, analisado. Nesta análise do Eixo 2, no primeiro excerto, ressalta-se a contribuição do professor União:

A formação continuada em serviço, ela favorece esses encaminhamentos que são a prática docente diária, aquilo que o professor enfrenta, a sua realidade com relação a várias nuances, desde a adequação curricular, frente aos alunos especiais, frente às dificuldades que são tratadas nas avaliações da rede, E aí, você tem que fazer chegar ao aluno essa adequação curricular para que ele possa alcançar as habilidades isso é tratado na formação é um dos campos tratado na formação (Professor União).

Conforme o documento da política de formação da rede baseada no PME 2015-2024, a Semed tem, por definição, garantir, a 100% dos profissionais, formação que considere os

temas sociais, na perspectiva da educação integral e tempo integral, que vise a superar o currículo fragmentado por componentes escolares e aproveitamento do espaço e tempo escolar (São Luís, 2015). Ressaltado no documento da política, que

O planejamento das ações de formação da Semed fundamenta-se em autores que asseveram a importância da reflexão sobre a práxis, considerando o respeito ao princípio da participação democrática e da autonomia, para tanto se reafirma a importância da socialização de boas práticas formativas a ser realizada pela Secretaria bem como no interior das escolas, que seja instituída em toda a Rede, na perspectiva de aprimorar a educação pública municipal (São Luís, 2020, p. 23).

Mediante o exposto e a abertura trazida na política de formação da rede sobre os conteúdos (temas sociais) e mais o planejamento desta, fundamentada na reflexão sobre a prática, abre-se a oportunidade de ampliar, também, como assegura Contreras Domingos (2012), a qualidade da reflexão dos professores, não apenas a partir do resgate da ideia do professor como profissional reflexivo, mas saber quais tipos de reflexão e o que deve ser matéria de reflexão:

[...] Tratar-se-ia é de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações, sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar absorção por retóricas de maior responsabilização, sem aumentar a capacidade de decisão (Contreras Domingos, 2012, p. 153).

Ao realizar a reflexão sobre a prática de forma crítica e argumentativa haverá, sim implicações diretas na sala de aula, extrapolando-a, pois se refere também a uma tomada de decisão pelos professores politicamente.

O excerto 2 apresenta a fala do professor Tolerância:

Eu concordo plenamente com o professor União e vejo que um grande desafio para a gestão é ser esse entusiasta desses professores, da equipe para que ele efetivamente valorize esse momento de contribuição, colaboração e que ele tenha consciência de que esse é um momento ímpar para ele, e que só vai agregar, só vai facilitar a quebra do paradigma, porque a pessoa não para no espaço, não para aquela coisa que ele aprendeu lá atrás, e continua fazendo do mesmo jeito. Não, é na formação que ele vai se atualizando e tendo uma nova visão e, conseqüentemente, o aluno ganha com isso e a gestão (Professor Tolerância).

Em consenso com o professor Perseverança, compreende-se que o sentido da colaboração na formação melhora o nosso desempenho e dos profissionais da escola, pois reconhecemos a importância dos educadores, o que traz resultados mais satisfatórios ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Conforme confirma Pimenta (2012), “[...] a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua” (Pimenta, 2012, p. 51). Sob esta perspectiva, na Categoria 2, busca-se compreender a maneira como as práticas formativas na escola favorecem o sentido e significado das práticas dos professores. O professor Perseverança explica essa colaboração “Tem melhorado nas metodologias de ensino inovadoras, nas propostas pedagógicas e ajuda a desenvolver os conhecimentos que possam agregar no aprendizado dos alunos”.

O conjunto de excertos mostra que o espaço para a reflexão dado ao grupo permitiu a construção de argumentos por eles e estes revelam a colaboração do grupo, o trabalho integrado, o respeito à fala dos professores e a parceria no planejamento e na formação, contribuindo para o sucesso das ações docentes no âmbito escolar. E, conforme falou o professor Tolerância, sobre esse momento ímpar da formação e necessidade da participação de todos, a pesquisadora revela que esse é um caminho que se dá no processo de conscientização e participação oportunizado por essas sessões reflexivas.

Na Categoria 3, os argumentos que asseguram sentido e significado para a implementação da política de formação de professores da rede e que respalda a prática dos professores são destacados na fala do Professor Honestidade: “A formação pedagógica na escola nos dá a oportunidade de conhecer novos tipos de saberes e metodologias educacionais”. Seguindo a mesma compreensão, o professor Flexibilidade expõe:

Todo processo colaborativo numa formação contribui para o bom desenvolvimento do trabalho da equipe escolar. Ajuda na organização, no desenvolvimento do nosso corpo docente. Pois o professor já fez suas intervenções no planejamento e em suas ações e práticas pedagógicas. Essas mudanças contribuem para um melhor desempenho do professor na condução das suas práticas pedagógicas. Ações essas que só puderam ser feitas pelas trocas de informações de forma colaborativa entre coordenação e professor, e as formações direcionadas que nos levam a repensar as ações e práticas pedagógicas (Professor Flexibilidade, 2023).

Sobre o que observam os professores Honestidade e Flexibilidade, concernente à prática colaborativa e o professor reflexivo, o estudioso Libâneo (2012) contribui para ampliar

esse entendimento, dizendo que a reflexividade é uma autoanálise sobre nossas práticas. O autor apresenta três significados para esta. Primeiro, a reflexividade como consciência dos seus próprios atos - penso sobre minhas ideias e examino-as. Esse movimento leva à formulação de uma teoria que orienta a prática.

Um segundo significado tende a ser a relação direta entre a reflexividade realizada e as situações práticas, que é inerente à ação e decorrente dos inúmeros significados das experiências vividas pelos professores. O terceiro significado para a reflexão é denominado pelo autor como reflexão dialética, que possibilita captar a realidade dada; para tanto, é necessário considerá-la em movimento e, exatamente por isso, é imprescindível captar suas relações e nexos constitutivos, fazendo-se numa realidade teórico-prática. Nesse movimento, são perceptíveis grandes limitações quanto à formação oferecida ao PSP, conforme assegurado anteriormente, na política de formação que tem, por base, a reflexão da prática. Nesse sentido, houve o desenvolvimento de pautas formativas com o PSP, com o objetivo de refletir sobre a prática; porém, foram desenvolvidas no mesmo sentido que Contreras Domingos (2012) aponta para as limitações da reflexão. O autor explica que “Muitos professores em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e reflexão à sala de aula” (Contreras Domingos, 2012, p. 171). Sobre esse ponto de limitação da reflexão ao espaço da sala, é necessário ir além para uma reflexão sobre os fatores estruturais que a condicionam, não só por esse condicionante, mas refletir, também, sobre quais as limitações do saber docente estão imbricadas em sua prática. Desse modo, a fala do professor Amizade denuncia aquelas estruturas: “A formação é importante, mas tem de atender às demandas dos professores, está muito difícil realizar o trabalho na sala de aula”. Esse posicionamento foi muito revelador para o grupo, pois a partir desse momento foram desencadeadas muitas falas sobre essas limitações estruturais ao trabalho do professor, apresentadas nos excertos a seguir.

Quando nós nos formamos na faculdade, nos formamos como cabeça pensante. É muito fácil para a Semed achar que o professor não quer fazer o seu papel. Todos precisam entender, nós vendemos nosso trabalho, não dá para ficar gastando dinheiro com material para a escola. Mas a escola não está preparada. E a Semed tem que entender a realidade da escola, que não tem material para nada (Professor Amizade).

Quando for solicitado um trabalho, deve-se dizer porque não foi feito e mandar todo mundo assinar um documento, explicando as razões pelo qual não foi realizado. Ai, a Semed não dá condições e vem cobrando o trabalho (Professor Cooperação).

E na próxima Jornada Pedagógica, quando foi sinalizada na FOFA deste ano que as informações na escola estão se perdendo, não chega para todos, neste ano será apontado como fraqueza novamente [...] fechamos tudo no planejamento e nas formações, nos organizamos. E às vésperas, tudo é mudado, em cima da hora, sem a coordenação saber. Aí parece que somos desorganizados, que não sabemos trabalhar [...] essa é a impressão que estamos passando (Professor Responsabilidade).

Os excertos acima (1, 2 e 3) sinalizam para as estruturas e demonstram as condições limitadoras para o exercício profissional docente. Este estudo e, principalmente, as sessões reflexivas, permitiram, a partir da reflexividade sobre a prática, aportando em um estado de crítica sobre tais condicionantes, de forma coletiva, fazer perceber que tais estruturas impactam o trabalho de todos os professores. Conforme aponta Contreras Domingos sobre a noção de reflexão, “A imagem habitual da reflexão como uma prática individual e a demanda de que os professores devem refletir mais sobre sua prática, nos leva a supor que é neles que recairá a responsabilidade de resolver os problemas educativos” (Contreras Domingos, 2012, p. 152). Basta o olhar atento sobre as políticas educacionais e o que nelas encerra para compreender e descortinar os pensamentos sobre a responsabilização que até bem pouco tempo pairava sobre os professores com relação à qualidade do ensino, apontada nos resultados das avaliações externas. Também nesse sentido, a PCCol contribuiu muito para esse pensamento crítico e colaborativo na escola, sobre seus processos e as possibilidades de maior engajamento da comunidade.

3.3.3 Análise do Eixo 3 - Os desafios para a implementação da política de formação de professores na escola

O Eixo 3, denominado Desafios para a implementação da política de formação na escola, é composto por quatro categorias. A primeira versa sobre os argumentos que asseguram o engajamento e compromisso dos professores com o ensino em sua rotina de trabalho. Com a realização da terceira sessão reflexiva, percebeu-se o contrário do que ocorreu na primeira sessão; nesta, os professores já estavam despreocupados com a filmagem e mais engajados no processo reflexivo. Assim, houve o início dos trabalhos de levantamento de dados para essas categorias.

A professora Perseverança, que iniciou o percurso da pesquisa muito tímida, mas ouvindo todas as contribuições, concordando e expressando seu pensamento de forma cautelosa, nesse dia fez a abertura dos trabalhos, dizendo: “O engajamento da equipe

possibilita desenvolver e exercitar habilidades como decidir, debater, respeitar, se autoavaliar, durante o desenvolvimento da sua rotina de trabalho”. A escuta dessa fala e a convivência com o grupo proporcionou um olhar mais atento para as transformações positivas que estavam se dando nas relações interpessoais nos grupos, a confiança, a escuta atenta, o respeito à fala do outro. Mesmo pedindo licença, ainda cortavam a fala do colega, mas esse é um exercício em construção que não se esgota com este estudo. A fala do professor Honestidade enfatiza:

Há uma cobrança grande para que os professores se adequem às novas tecnologias. Mas, não há uma formação de fato na escola para que isso aconteça. Pois tem muitos professores que ficam à parte disso, porque realmente não sabem manusear nem o computador. Houve a distribuição de Chromebook, pela prefeitura, mas não houve um preparo, tem muitos colegas que não conseguem nem usar o material, porque não tem habilidade para trabalhar com o material, então fica muito complicado (Professor Honestidade).

O professor Flexibilidade acrescentou, sobre a atitude da Semed: “Taí o *Chromebook*, te vira”. Refletindo com o grupo sobre essas falas, o docente, nesse sentido, busca conhecimento e tem, sim, compromisso com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, conforme apontou anteriormente o professor Amizade. No que se refere a aplicar na rotina as orientações para alcançar as metas escolares estabelecidas, o grupo está caminhando com o que se tem. Vale destacar que, quando da distribuição do recurso tecnológico, houve uma grande alegria por parte dos professores, pois acreditavam poder usar o recurso para realizar aulas mais dinâmicas e interessantes, mas a frustração foi grande, conforme afirmou o professor Responsabilidade: “O aparelhinho é muito limitado, primeiro só funciona com internet e a escola não dispõe, segundo para editar e salvar é utilizando o e-mail institucional e muitos professores não o utilizam, resumindo, utilizo só para preencher o diário online”. Conforme as falas descritas no Eixo 2, os condicionantes que limitam a ação do professor ficam evidentes. Foi ressaltado aos grupos que as transformações econômicas, sociais e de comunicação estão também a desafiar a educação. Assim, destaca Martins:

Nesse sentido, as práticas educacionais precisam investir na formação de produtores e leitores por diversos caminhos e linguagens. Necessitam também ampliar as concepções de linguagem, leitura e escrita para incorporar as mediações feitas a partir do uso das tecnologias digitais (Martins, 2007, p. 204).

Observa-se que as transformações ocorridas afetam a escola, impulsionando concepções diferenciadas para o ensino-aprendizagem, novas formas para o desenvolvimento

da leitura e escrita e a falta de investimento para o setor escolar, tornando-se desafios constantes para o trabalho docente em sala de aula.

A Categoria 2, relacionada intrinsecamente à categoria anterior, aborda sobre os desafios para implementação do ensino e aprendizagem. A transcrição da fala do professor Empatia revela:

Quando terminamos a faculdade, a clientela das escolas eram outras, nós estamos vivenciando algo pós-pandemia que mudou tudo. Nós tivemos que nos adequar às tecnologias. Inclusive nós vivenciamos professores que ficaram doentes, pois não conseguiam utilizar essas novas tecnologias para trabalhar, para se adaptar ao novo dentro da educação. Termina a pandemia e estamos vivendo uma pós-pandemia, e muda-se totalmente as estratégias em tudo: leitura, tecnologias, sala de aula, nossos alunos que são totalmente diferentes daqueles que tínhamos a cinco, seis, dez anos. Então tudo isso mexeu, não só com a estrutura do ensino, mas com a estrutura do próprio professor (Professor Empatia).

A pesquisadora, sobre essa fala e as reflexões trazidas, ponderou sobre os desafios para o uso das tecnologias no ensino, que a utilização dessas tecnologias não é nova. O professor Empatia enfatizou: “e que nós professores não conseguimos acompanhar. A formação não caminhou, a educação não caminhou”. O pesquisador Pozo (2002) chama atenção:

[...], a aprendizagem continua além dos âmbitos educativos, não só “ao longo” de nossa vida, devido a demanda de uma aprendizagem contínua no exercício profissional, como também “ao largo “ de nossos dias, já que as atividades formativas alcançam – poderíamos dizer que paralelamente às necessidades educativas e de formação profissional – quase todos os âmbitos da vida social. Uns mais, outros menos, após saírem de suas salas de aula ou de seu trabalho, se dedicam a adquirir outros conhecimentos culturalmente relevantes ou supostamente úteis para a própria projeção pessoal, como são os idiomas, a informática ou as técnicas de estudo (Pozo, 2002, p. 31).

Nesse caso, o conhecimento sobre os usos de recursos tecnológicos não está apenas para uma projeção pessoal; na educação, adquire sentido de saber, saber ser, para o desenvolvimento do saber fazer profissional docente.

O professor Flexibilidade destacou sobre a necessidade da formação devido ao avanço da tecnologia:

A nossa tecnologia da época, era a inclusão de tv, do vídeo, fita cassete... Nos encontramos em outra realidade. Antes era usar os dvd's para criar algo diferente, dar uma aula diferenciada. E aí, o que a gente vê hoje é o uso de

outro tipo de tecnologias. A pandemia nos levou a isso, a construir certas coisas, *meet*, usar várias coisas... Cara, eu aprendi um monte de coisa para eu poder tentar organizar minhas coisas e trabalhar em sala de aula, por essas aulas em vídeo (Professor Flexibilidade).

Sobre essas falas, a pesquisadora apontou para a chegada do 5G, iniciativa que mobilizou o noticiário televisivo, para as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul; contudo, para o nordeste ainda estamos esperançosos que funcione bem pelo menos o 3G, e chamou a atenção dos professores para as desigualdades estruturais mais amplas. Além dessas questões, o professor Honestidade revelou: “Existem vários desafios para a implementação do processo de ensino e aprendizagem na escola, destaco: o número excedente de alunos por sala; falta de material de apoio adequado, falta de concentração dos alunos; desvalorização dos profissionais da educação”. Para respaldar tais falas, trazemos a contribuição de Imbernón (2011), no que diz respeito ao ensino e aprendizagem: “A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos, estará centrada na tomada de decisões, para processar, sistematizar e comunicar a informação” (Imbernón, 2011, p. 41). Sobre as novas exigências ao ensino e aprendizagem, Pozo expressa:

A demanda de uma aprendizagem constante e diversa é consequência também do fluxo de informação constante e diverso ao qual estamos submetidos. As mudanças radicais na cultura da aprendizagem estão ligadas historicamente ao desenvolvimento de novas tecnologias na conservação e na difusão da informação (Pozo, 2002, p. 34).

Nesse entendimento, o caminhar para o uso dessas novas tecnologias de ensino não exige a secretaria municipal de oferecer as condições estruturais para a realização do trabalho do professor; por outro lado, deve impulsionar novos conteúdos e a reflexividade destes na ação de formação continuada da Semed, para que a formação do PSP contribua para uma prática docente mais assertiva. Esse mesmo fundamento deverá contribuir para as práticas formativas na escola.

A Categoria 3, ponto fundamental no conjunto dos objetivos deste estudo, por enfatizar os desafios para a implementação da política de formação na escola e sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como descrito acima, incide sobre dois aspectos formativos: a formação ofertada pela rede de São Luís ao PSP e o favorecimento da implementação da formação na escola. Muito embora a fala do professor Determinação tenha descrito que o processo formativo na escola já vem sendo desenvolvido, há outros desafios impostos, como as análises anteriores demonstraram. A cada categoria

analisada, a equipe forneceu dados que diversificavam sempre mais os campos onde residem os desafios. Concernente a esse aspecto, foi apresentado:

Muitos são os desafios para a implementação de formação na escola, dentre eles, destaco: a resistência de alguns profissionais em lidar com as inovações tecnológicas; o descomprometimento de parte da comunidade escolar; desinteresse por parte dos alunos, dificuldades na comunicação (Professor Honestidade).

O professor Flexibilidade não discordou da fala anterior do professor Honestidade e, ainda mais, acrescentou, em sua fala, outros condicionantes, expressando que:

A política de formação na Escola está dando passos com algumas formações sobre Autismo, acho que o caminho é trazer mais para a prática pedagógica, tipo como melhorar nosso planejamento, como fazer uma rotina etc, para melhorar essa prática pedagógica, fazendo uma melhoria nessa entrega. O acompanhamento e as intervenções pedagógicas são ótimos, mas precisamos ter mais cursos direcionados para que possamos melhorar nossa prática pedagógica. Um exemplo, trazer um curso de recurso. De como utilizarmos os recursos tecnológicos, têm muitos professores que não usam recursos tecnológicos pois não sabem. Isso os ajudaria a melhorar seu desempenho e melhorar sua prática pedagógica (Professor Flexibilidade).

Ainda sobre o aspecto abordado, dos desafios para a implementação da formação na escola, o professor Flexibilidade retomou a fala, apontando sua visão sobre a condução, a maneira como a ação formativa é realizada:

A formação parece um balcão de informações, e não formação. É claro que acho que no dia do planejamento tem que ter informações sobre nosso corpo discente, e também docente. Mas se for formação que tenhamos algo voltado para nossa formação pedagógica. Da prática pedagógica. Acho que toda formação tem que ter um tema e esse tema tem que ser discutido, e não apenas ouvido (Professor Flexibilidade).

Os excertos 1, 2 e 3 demonstram, sobre os desafios para a implementação da política de formação na escola, uma certa complementaridade de pensamento entre os professores, no aspecto de que os temas e estudos favoreçam conhecimento e desenvolvam as habilidades para o uso de recursos tecnológicos e para as dificuldades reais da sala de aula. Após momento tão rico, de reflexão, vale retomar a análise do Gráfico 1, quando os professores, em sua maioria, não realizaram a leitura da política da rede e nem da escola em sua plenitude. Esse fato implica sobremaneira no desconhecimento da metodologia para a escolha dos temas e conteúdo, das estratégias de formação a ser realizada, em que reside o efeito cascata, onde o

PSP recebe a formação ofertada pela Semed e a realiza na escola. Desse modo, os conteúdos formativos, em parte, advêm da Semed; a outra parte é selecionada a partir das contribuições e da necessidade formativa sugeridas pelo professor na escola. O caráter informativo, depreendido na fala dos professores sobre a formação, impulsiona que esta seja transformada em uma ação de reflexão crítica sobre a prática, que impulse romper com paradigmas: aspectos propedêuticos sobre a didática utilizada e necessária para garantir a melhora das práticas, a concepção que paira sobre as questões da sala de aula, que nas análises realizadas residem nos saberes docentes sobre a prática, verdadeiramente, é um grande desafio a implementação da política de formação docente na escola.

De acordo com tais necessidades, Tardif (2014), ao falar sobre a formação dos professores, destaca três considerações: reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento e, exatamente por isso, deveriam ter o direito de dizer algo sobre a própria formação profissional, independentemente do lugar e da instituição onde a formação tenha sido realizada. Evidencia também que o trabalho do professor exige conhecimentos específicos, então sua formação deveria basear-se nesses conhecimentos. A terceira consideração evidencia o modelo aplicacionista do conhecimento: o aluno assiste às aulas e, ao estagiar, aplica os conhecimentos adquiridos. Embora Tardif não refute a lógica disciplinar, considera que a formação desse profissional deve reconhecê-lo como sujeito do conhecimento.

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e do conhecimento dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (Tardif, 2014, p. 242).

Alguns condicionantes foram apresentados nos excertos destacados para este estudo. O segundo aspecto, revelado anteriormente, repousa sobre a formação ofertada pela Semed, onde os cursistas da Turma 4, matutino, apresentaram, em sua fala, quando da avaliação do percurso formativo, também a necessidade de uma formação pautada nas reais necessidades do PSP, que tem o encontro realizado em dois dias consecutivos. A sugestão dada pelo grupo, para a formação do ano de 2023, é que no primeiro dia fosse discutido, houvesse aproximação com o tema e no segundo dia fossem realizados estudos sobre a temática, a fim de que o PSP possa direcionar a formação dos professores na escola. A sugestão foi encaminhada pela formadora da turma para a coordenação do NFS.

A categoria de análise 4, aborda sobre as implicações do clima escolar que concorram para o desenvolvimento de fragilidades no ambiente e para que este incida sobre a formação dos professores. O sucesso ou não da prática docente é fruto, também, do clima escolar estabelecido, com regras efetivas para todos. Pelo regimento escolar, a ação disciplinar torna-se igualitária. Desse modo, o ambiente contribui, tornando a escola um espaço formativo e de aprendizagem para toda a comunidade. Os espaços escolares de aprendizagem bem distribuídos dinamizam o ensino e a construção do conhecimento, sendo fundamental que a gestão escolar promova essas condições. O professor Honestidade trouxe reflexões sobre as condições das salas superlotadas, sobre a falta de recursos para que o trabalho fosse realizado. Esses complicadores criam um clima escolar desfavorável ao processo de ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem dos estudantes. Para apoiar a análise dessa categoria, apresento três excertos de fala dos professores para ampliar as reflexões:

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório é importante que o clima dentro do ambiente escolar seja favorável. Fazendo referência à gestão escolar, a equipe de profissionais, colaboradores e os próprios alunos, bem como a comunidade local (Professor Honestidade).

Um ambiente melhor para que possamos planejar e discutirmos melhor a formação e planejamento escolar. E que neste espaço possamos ser mais concisos nas nossas falas, às vezes ficamos dando muita volta e não resolvemos nada. Outro fator que quero apontar é sobre a comunicação, para que possamos ser mais ouvidos pela direção, e que aceitem nossas falas. Que no dia de planejamento possa ser o dia em que possamos planejar, e não irmos dar aulas. Tudo bem, acho que num caso eventual que se precise que possamos fazê-lo (Professor Flexibilidade).

O clima é importante para se buscar alternativa de solução que favoreça a todos (Professor Respeito).

Os excertos 1, 2 e 3 trazem para esta análise questões cruciais sobre a fragilidade da comunicação realizada na escola e a necessidade imperiosa de que os professores sejam escutados em suas necessidades reais. Outro fator apontado pelo professor Honestidade se refere ao clima escolar favorável para os desdobramentos das ações docentes, administrativas e sociais. Não há sucesso educacional se não houver respeito e valorização dos professores, sem o exercício dos valores, sem o emprego de estratégias diferenciadas nas atividades práticas e, principalmente, sem que haja um clima escolar favorável de respeito nas interrelações entre todos os alunos, professores, enfim, toda a comunidade. Ressalta-se a relevância das atividades do Conselho Escolar que, por sua função mobilizadora, consultiva e deliberativa na ação colegiada, favorece a tomada de decisão coletiva frente aos processos

conflituosos originados do clima escolar desfavorável. E, pela função representativa dos diversos segmentos profissionais presentes na escola, que assegura a prática da gestão democrática para a resolução dos conflitos, é notória a importância dos processos formativos dos profissionais. Imbernón (2011) traz contribuições significativas sobre a formação centrada na escola. O autor revela que “Quando se fala em formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional, transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas” (Imbernón, 2011, p. 85). É, pois, fundamental voltar o olhar para a escola enquanto espaço da organização do trabalho docente. Tardif e Lessard (2014) expressam sobre as condições e a carga de trabalho do professor, suas tarefas concretas de ensino e as relações nela estabelecidas:

[...] o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos atores e que requer de sua parte uma certa autonomia. Neste sentido, esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda, da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão (Tardif; Lessard, 2014, p. 112).

O trabalho do professor, embora burocratizado, como ressalta o autor, repousa sobre a autonomia que, assumida, contribui para o bom clima escolar, pois favorece a interação e a reflexão crítica sobre a mesma realidade. Assim, o movimento causado pela reflexão sobre a prática favoreceu a participação e colaboração dos profissionais nos processos dialógicos realizados. Esses diálogos constroem sentidos, devido ao grupo estar atento e sensível para escuta ativa do outro nessa construção, que é coletiva e tem seu caminhar iniciado na escola. Com essa fala, a pesquisadora encerrou a realização das sessões reflexivas, agradecendo a colaboração de todos e ressaltando o objetivo do estudo, que seja, investigar os desafios para a implementação da política de formação dos professores na escola e na rede municipal de São Luís.

Mediante a reflexão crítica da prática docente produzida neste estudo e o desejo expresso na fala dos professores de que a formação possa realmente contribuir para a mudança da sua prática, revelaram-se, também, tanto as incompreensões, como a estreita relação das concepções dos docentes sobre sua prática e os saberes que a compõe. Tendo aporte, no supracitado, as contribuições de Tardif (2014), Pimenta (2012) Contreras Domingos (2012), Zabala (2010), Pozo (2002) e Perrenoud (2001), ao abordarem sobre a formação de professores profissionais para uma prática reflexiva de como ensinar e buscar compreender os saberes docentes para o exercício da profissão de professores, marcado pelas

interações humanas, o que será destacado no capítulo 4 deste estudo, quando da elaboração do Plano de Ação Educacional.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Nesta seção, apresentamos o Plano de Ação Educacional como um plano elaborado com base nos dados levantados neste estudo, oriundo das sessões reflexivas realizadas com os professores e descritas e analisadas no Capítulo 3. A busca por analisar os desafios para a implementação da política de formação dos professores na rede municipal de ensino em São Luís foram os referenciais para a elaboração deste plano, composto por um conjunto de ações exequíveis que contribuam para a solução ou mesmo atenuação do problema investigado neste estudo.

Partindo dos dados obtidos, com relação às questões dos roteiros de pesquisa, chegou-se, por meio da análise, à constatação da imprescindibilidade deste plano para a implantação da política de formação e práticas formativas para os professores na escola. A construção do plano surge da prática de avaliação institucional, para a reflexão do trabalho realizado, o alcance das metas estabelecidas e a tomada de decisão para as demandas encontradas. Estão contidas na contribuição do corpo docente, presentes nas análises realizadas nos eixos 1, 2 e 3, registrados nos excertos das falas dos professores, seus argumentos e proposições. Desse modo, tomando por base a prática de construção de plano de ação já desenvolvida na escola, em um trabalho colaborativo, foi construída a matriz FOFA para melhor identificação das fraquezas, oportunidades, forças e ameaças encontradas nas análises deste objeto de estudo.

Assim, o grupo levantou os indicadores apresentados abaixo no Quadro 17.

Quadro 17 - Dados dos eixos 1, 2 e 3 analisados para composição do PAE

Fraqueza	Oportunidade
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de formação com caráter informativo - Falta de utilização de recursos tecnológicos por professores - Falta de formação para trabalhar com aluno/AEE - Salas superlotadas - Baixo rendimento dos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação ofertada pela Semed - Formação Continuada de professores na escola - Parceria com a Superintendência de Educação Especial e Caaed
Força	Ameaça
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho coletivo da equipe - Participação dos professores na formação continuada na escola - Corpo de monitores militares - Disponibilidade para aprender 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos tecnológicos na escola - Conflitos nas relações interpessoais afetando o clima escolar - Informações fragmentadas - Concepção burocrática do planejamento

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A relevância do PAE se dá, primeiramente, por ser este plano o porta-voz das necessidades formativas expressas pelos professores nas sessões reflexivas. Também é muito relevante por propor ações capazes de atenuar os desafios para a implementação da política de formação e contribuir para a prática docente e por possibilitar o estudo, análise e a reflexão do contexto educacional de forma mais colaborativa e dinâmica no espaço escolar. Desse modo, apresenta-se a organização do PAE no Quadro 18.

Quadro 18 - Quadro-síntese de Plano de Ação

Eixo da pesquisa	Dados da pesquisa	Ação propositiva
Eixo 1 - Compreensão sobre as orientações contidas na política de formação de professores da rede e escola.	Apontaram para a necessidade de leitura mais profunda dos documentos orientadores da formação continuada.	Criar espaço adequado para a realização da formação continuada, onde os professores estudem para compreender as orientações contidas nos documentos para a ação docente, fortalecendo a comunidade de prática.
Eixo 2 - As práticas formativas desenvolvidas e sua contribuição para o trabalho docente.	A formação deve capacitar o professor para o uso de recursos tecnológicos e para os trabalhos diretamente da sala de aula: projetos, planejamento, avaliação e toda ação pedagógica.	Realizar curso para formação para o uso de recursos tecnológicos em parceria com o Caaed. Elaborar um Plano de intervenção para trabalhar com alunos de baixo rendimento e autistas Projeto em parceria com a Educação Especial e EJA.
Eixo 3 - Os desafios para a implementação da política de formação de professores na escola.	Resistência de professores em participar da formação na escola. A formação deve contribuir para o conhecimento dos saberes docentes para a intervenção em sala e reflexão crítica sobre a prática com a participação de 100% dos professores na formação.	Registro das formações para estimular a participação de todos os professores na formação da escola por meio da reflexão crítica da prática para a intervenção nos processos de ensino/aprendizagem em sala de aula. Apresentar cronograma para as formações.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

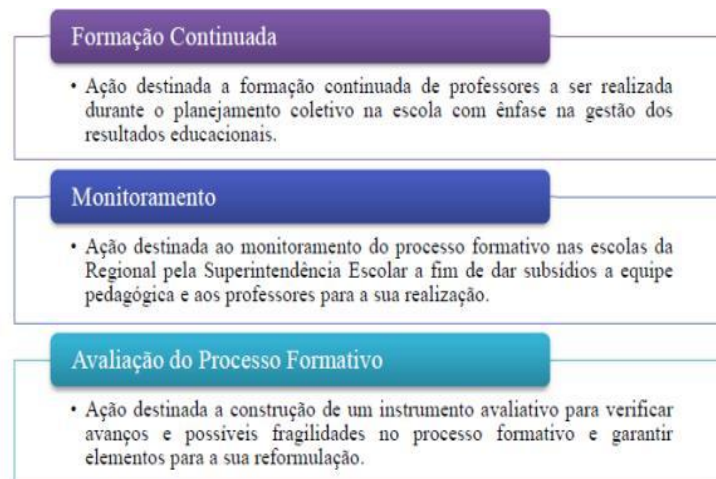
Após a apresentação do Quadro 18, com a síntese das ações pretendidas para o plano de ação, de forma detalhada, é importante destacar que a construção do plano de ação teve como pano de fundo a matriz FOFA, em que são empregados esforços para reduzir as fraquezas apresentadas. Dentre elas destacamos, para o plano no eixo 1, a realização de seção de estudo sobre os documentos da política e das diretrizes da escola, para o conhecimento das orientações contidas nos documentos sobre a formação continuada dos professores em

serviço. Desse modo, busca-se promover o engajamento da equipe no processo de transformação da prática.

No eixo de análise 2 as proposições residem em realizar um curso para formação dos professores sobre o uso de recursos tecnológicos em parceria com o Caaed e elaborar um Plano de Intervenção para trabalhar com alunos de baixo rendimento e autistas, com o objetivo de recuperar as aprendizagens dos estudantes com baixo desempenho, que contemple os alunos autistas não alfabetizados. Esse Projeto será desenvolvido em parceria com as Superintendências da Educação Especial e EJA para a realização de formação nessas áreas. No Eixo 3, as ações propostas residem em estimular a participação de todos os professores na formação da escola por meio da reflexão crítica da prática para a intervenção nos processos de ensino/aprendizagem em sala de aula e apresentar cronograma para as formações.

Após a construção do plano - utilizando a Ferramenta 5W2H - o processo de implementação do plano, o acompanhamento e a avaliação serão desenvolvidos pelos professores, por já estarem envolvidos com a ação, de forma que o sentido colaborativo da equipe favoreça sua responsabilização sobre o PAE, por ser este uma construção coletiva, oriunda das necessidades apontadas pelos professores nas sessões reflexivas. A Figura 2 demonstra como serão desenvolvidos os processos citados, que estarão configurados no plano de ação.

Figura 2 - Demonstrativo do acompanhamento e avaliação do PAE



Fonte: Santos (2020, p. 205).

A escolha dessa ferramenta deu-se por permitir que cada ação proposta para o PAE seja pensada levando em consideração as expectativas dos professores quanto às demandas

formativas e sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, sendo essas as dimensões mais relevantes para garantir a sua exequibilidade.

Figura 3 - Demonstrativo da ferramenta 5W2H



Fonte: 5H2H... (2022, recurso online)

Quadro 19 - Plano de ação - Eixo 1 - PAE/2023 - Compreensão sobre as orientações contidas na política de formação de professores da rede e escola

Ferramenta 5W2H	Descrição da Ação
<i>What</i> - O que será feito	Realizar encontro para estudos através de sessão reflexiva sobre a política de formação da rede e da escola e apropriação das orientações contidas nos documentos em espaço adequado e atendendo ao cronograma de formação.
<i>Why</i> - Por que será feito	Para garantir a formação continuada dos professores na escola
<i>Where</i> - Onde será feito	Na escola
<i>When</i> - Quando será feito	Uma vez por mês (04h)
<i>Who</i> - Por quem será feito	PSP
<i>How</i> - Como será feito	Realizada por meio de um cronograma de formação e pauta formativa previamente planejada.
<i>How much</i> - Quanto custará fazer (custo).	(Até então, a escola não dispõe de recurso para a formação.) Seria adequado realizar o orçamento para impressão do material de estudo e refeição para os professores.
Monitoramento	Realizado mensalmente Vistoria do espaço para formação
Avaliação	Através de pauta de formação concluída Questionário de satisfação Fotos de registro do espaço organizado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme Quadro 19, é apresentado, de modo geral, o Plano de Ação número 1, pertencente ao Eixo 1, que trata da compreensão dos professores sobre as orientações contidas no documento da política de formação da rede e escola. Tem por ação propositiva realizar dois encontros formativos com os professores para estudos e apropriação das orientações contidas nos documentos da Política de Formação da Rede e da Escola, conforme orienta o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Formação de Professores da Escola e o Planejamento Estratégico para as Ações Escolares.

As formações serão realizadas na escola, com prévio monitorando (mensal) do espaço adequado, que não seja a sala dos professores da escola, pois devido a sua localização física anteceder uma sala de aula, há movimento muito grande de pessoas transitando, o que sempre interfere nas atividades. A formação com o intento de assegurar o estudo dos documentos é importante para que a política de formação seja realmente implantada na escola.

Observa-se que a ausência de estudo dos documentos nas formações oferecidas pela Semed dificulta que essa política adquira o caráter de uso pleno de direitos pelos profissionais da educação do Município de São Luís. Nesse mesmo sentido, e para alicerçar a participação dos profissionais no processo de formação, conforme especificado nos documentos legais trazidos no bojo desse estudo, a fim de romper os paradigmas mencionados nas análises, superando o caráter informativo das formações, os estudos serão desenvolvidos tendo por base sessões reflexivas sobre a prática docente de forma crítica, de modo que o processo desenvolvido fique assegurado como prática e contribua para o trabalho docente em sala. Assim, a garantia da execução da ação será monitorada mensalmente pelo coordenador da escola a partir do plano de formação atualizado com as sugestões dos professores, oriundas deste trabalho. Os documentos de planejamento das pautas formativas e o quadro de frequência dos professores fornecem dados concretos sobre a realização desta ação e compõem o acervo para a certificação dos professores.

Quadro 20 - Plano de ação - Eixo 2 - PAE/ 2023 - As práticas formativas desenvolvidas e sua contribuição para o trabalho docente

Ferramenta 5W2H	Descrição da Ação
<i>What</i> - O que será feito	Realizar encontro formativo, em parceria com o Caaed, para capacitar o docente para o uso de recursos tecnológicos e com a Educação Especial para os trabalhos relacionados diretamente à sala de aula: projetos, planejamento, avaliação e toda ação pedagógica com os alunos de AEE.
<i>Why</i> – Por que será feito	Para desenvolver as habilidades dos professores para o uso de recursos tecnológicos e, assim, contribuir para a realização do trabalho docente em sala de aula.
<i>Where</i> - Onde será	Na escola/Caaed

Ferramenta 5W2H	Descrição da Ação
feito	
<i>When</i> - Quando será feito	Uma vez ao ano a intervenção (primeiro semestre, com c/h 60h) (No entanto, fica ativo o ano inteiro.)
<i>Who</i> - Por quem será feito	Coordenadores e professores
<i>How</i> - Como será feito	Por meio de levantamento dos alunos com baixo rendimento, autistas e alunos não alfabetizados para a definição das atividades de ensino e aprendizagem.
<i>How much</i> - Quanto custará fazer (custo).	Depende do orçamento que será necessário para as ações e atividades específicas. (Material impresso, material paradidático e jogos.)
Monitoramento	Plano de intervenção elaborado e formação realizada em parceria com a educação especial e EJA.
Avaliação	Quadro de acompanhamento do rendimento e progressão das habilidades adquiridas pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Plano da Ação 2 pertencente ao Eixo 2, tratou da contribuição das práticas formativas desenvolvidas na escola para o trabalho docente, resultante das análises desse eixo. Foi observada, nas falas dos professores, a necessidade de formação para o desenvolvimento de habilidades para o manuseio de recursos tecnológicos. Segundo Alves:

O novo educador precisa ter uma vontade interior que o faça buscar o aprimoramento de sua formação para estar apto a ensinar e a aprender em ambiente on-line. Este é um desafio que o formador terá de enfrentar, mas que pode ser mitigado se se estiver aprendendo sobre aprendizagem em comunidades colaborativas virtuais (ALVES, 2007, p. 121).

No período da pandemia de Covid-19, os profissionais tiveram que desenvolver suas atividades de forma remota. Conforme a fala dos professores, até hoje temos colegas que não conseguem trabalhar com recursos tecnológicos.

Desse modo, a ação proposta é realizar encontro mensal formativo em parceria com o Caaed, durante o primeiro semestre, com duração de 60h, para capacitar o docente para o uso desses recursos. Em virtude de a escola não possuir laboratório de informática e a internet não alcançar o espaço da sala onde é localizada a giroteca, onde há quatro computadores, fica inviável utilizar tal espaço com a finalidade de ministrar formação para o uso de tecnologias. Vale ressaltar que no diagnóstico da FOFA, no campo oportunidades, situam-se as parcerias estabelecidas com a escola e o centro para realização desta ação, incorporada à solicitação dos professores por formação que contemple as atividades de sala de aula: projetos, planejamento, avaliação e toda ação pedagógica, que favoreça a aprendizagem dos alunos com necessidade de apoio educacional. Quando da realização das sessões, as dificuldades dos professores em realizar esse trabalho impulsionou muito a fala do grupo em virtude do número de alunos com

necessidades de atendimento individualizado, como autista nível 3 e alunos com déficit de aprendizagem e sem completar o ciclo de alfabetização. Muito embora a escola atenda alunos dos anos finais, essa realidade é um desafio presente na escola. O conjunto de ações descrito é indispensável para desenvolver as habilidades dos professores para o uso de recursos tecnológicos e, assim, contribuir para a realização e melhoria do trabalho docente em sala de aula.

Quadro 21 - Plano de ação - Eixo 3 - PAE/ 2023 - Os desafios para a implementação da política de formação de professores na escola

Ferramenta 5W2H	Descrição da Ação
<i>What</i> - O que será feito	Realizar formação com conteúdo sobre os saberes docentes por meio da reflexão crítica da prática para a intervenção nos processos de ensino/aprendizagem em sala de aula.
<i>Why</i> - Porque será feito	Será realizado para assegurar o direito de desenvolvimento educacional por meio do ensino-aprendizagem e alcançar as metas escolares estabelecidas.
<i>Where</i> - Onde será feito	Na escola
<i>When</i> - Quando será feito	Mensal
<i>Who</i> - Por quem será feito	PSP
<i>How</i> - Como será feito	A atualização será feita por meio de estudo, levando em conta os resultados apresentados na sessão reflexiva.
<i>How much</i> - Quanto custará fazer (custo).	(Até então, a escola não dispõe de recurso para a formação.) Seria adequado realizar o orçamento para impressão do material de estudo e refeição para os professores.
Monitoramento	Será feito <i>in loco</i> quando da realização das formações.
Avaliação	Questionário de satisfação e documentos elaborados.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O Plano de Ação 3 do Eixo 3, para levantamento de dados sobre os desafios para a implementação da política de formação de professores na escola, revelou a necessidade de compreender a fala dos professores, quando disseram que as formações não atendem às necessidades de sala de aula, pois as incompreensões dos docentes residem em como realizar as intervenções em sala e, para tanto, é fundamental, a partir da reflexão da prática, perceber o déficit de saberes sobre os processos de sala. Segundo Zabala: “É preciso para análise da prática educativa, buscar suas dimensões para analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar” (Zabala, 2010, p. 19). Nesse sentido, a compreensão da função social do ensino, do papel dos objetivos educacionais, da visão de mundo, da cultura e das experiências que impregnam o fazer docente está diretamente relacionada às intenções educativas dos professores. É fundamental perceber a intenção subjacente, presente nos planos de ensino, plano de aula, no currículo e no tipo de avaliação realizada. As intenções

presentes nesses documentos advêm de como o professor entende a sociedade e o papel que cada sujeito desempenha e se propõe desempenhar. Nesse entendimento, a ação proposta neste plano de ação é realizar formação continuada, utilizando metodologias ativas, roda de conversa e ciclo de debates com conteúdo sobre os saberes docentes por meio da reflexão crítica da prática para a intervenção nos processos de ensino/aprendizagem em sala de aula. Será realizado para assegurar o direito de desenvolvimento educacional por meio do ensino-aprendizagem e para alcançar as metas escolares estabelecidas. A formação será executada mensalmente pelo PSP, na escola, e o monitoramento da ação será realizado *in loco*, quando da realização das formações, com pauta formativa e levantamento de dados sobre o índice de satisfação dos professores, alunos e comunidade escolar por meio de avaliação e monitoramento das aprendizagens das habilidades desenvolvidas pelo corpo discente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de analisar os desafios e possibilidades na implementação da política de formação continuada de Professor Suporte Pedagógico no Município de São Luís. Foi sendo constatada, na escrita de cada capítulo, a contribuição de vários pesquisadores e das associações como Anfope e Anped. Estas respaldaram refletir sobre diversos desafios que se impõem sobre os conhecimentos didáticos, os saberes docentes inerentes à prática dos professores e referenciais basilares para a formação continuada dos docentes na escola. No capítulo 3, foram apresentados, pelos professores, vários desafios, traduzidos nas análises. Para a superação deles, foi organizado o PAE.

O estudo aqui proposto possibilitou conhecer as teorias e os processos ideológicos e econômicos subjacentes às políticas de formação para professores que, mesmo estando garantidas na CF/1988 (Brasil, 1988), LDB/1996 (Brasil, 1996), no PNE (Brasil, 2014), e na BNC - Formação/2020, que direcionam a formação para o desenvolvimento de competências, suscitam a questão, a saber, se essa mudança em direção a uma formação baseada em competências traz consigo uma concepção neoliberal para a formação de professores. Portanto, o direito é assegurado, mas vale ressaltar a necessidade de nova pesquisa nesse aspecto, para buscar as implicações de ideias neoliberais disfarçadas em competências e habilidades, racionalidade, eficácia e eficiência presentes nas políticas, na busca pela superação dessa concepção e suas práticas para aportar uma formação de professores reflexiva. Para além da visão simplista de reflexão, Silva Júnior *et al.* (2015) afirmam que, para ser um profissional, um educador de crianças e jovens, é necessário dialogar de maneira efetiva, despertando-as para os valores, os saberes e a riqueza dos conhecimentos, para a vida pessoal, o trabalho e a sociedade. Mas é necessário, também, refletir: Que professores formar? Sob quais condições e/ou perspectivas de formação? Arriscamos um caminho: com foco na transformação.

Para a construção desse caminho de transformação, foi necessário alcançar os objetivos específicos traçados para este estudo: descrever como são organizadas e oferecidas as formações para Professor Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Luís; analisar os encontros e desencontros contidos na política de formação com relação à definição do papel do PSP para o desenvolvimento de suas funções pedagógicas e propor ações para a reestruturação da política de formação continuada de PSP em São Luís. Fatores decisivos nessa nova construção foram as realizações das sessões reflexivas, com certo receio, pois essa ação colocava em reflexão, também, o papel do PSP da escola. Porém, as falas da

equipe de professores e gestores trouxeram grandes evidências sobre a formação e as análises desvelaram seus bastidores, as pedras que realmente estão postas no caminho. Para removê-las, é necessário traçar o caminho da formação continuada num processo dialógico (Paulo Freire) com a equipe escolar.

Para compreender os caminhos ou descaminhos da política de formação dos professores, foi fundamental descrever como a política estava organizada e era oferecida para os Professores Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, responsáveis pela formação e acompanhamento pedagógico aos professores nas escolas. Conhecendo a política de formação "Educar mais, juntos no direito de aprender", lançada em 2017 com o Simae, ao realizar diagnóstico para construção da política de formação para os Professores Suporte Pedagógico e professores, foi utilizado, para o levantamento de dados, um diagnóstico da rede que já apontava para o desafio de que a formação desenvolvida não contribui de forma efetiva para a prática dos professores nas escolas.

As análises a partir do diagnóstico (2016) relacionadas à fala dos professores nas sessões reflexivas corroboraram os dados apresentados no diagnóstico, mais ainda, confirmaram que as ações propostas para superar aqueles desafios não obtiveram êxito e ainda estão presentes na escola, demonstrando quicá o agravamento das ações. Para que a formação centrada na escola tenha êxito, é primordial que esta não fique limitada a um conjunto de técnicas, procedimentos e conteúdos esvaziados: na escola também há ideologias, valores, crenças, cultura individual de cada professor. A partir das sessões reflexivas e seus achados, a formação na escola ganha novos paradigmas, conteúdos, estratégias e novas intenções formativas e, nessa perspectiva, também novo formador para atender tais mudanças.

Outro aspecto fundamental que emergiu deste estudo é a importância de ouvir a fala dos professores sobre suas necessidades e incompreensões e oportunizar espaço coletivo de fala aos demais docentes. Reconhecemos que eles são os protagonistas do processo educacional, aqueles que estão diariamente nas salas de aula, lidando com os desafios e demandas dos alunos. Permitir que expressem suas experiências, ideias e preocupações é essencial para o desenvolvimento de uma formação de professores efetiva.

Ao valorizarmos e acolhermos as vozes dos professores, abrimos espaço para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, as necessidades formativas e os desafios enfrentados na docência. Essa escuta ativa dos professores possibilita estabelecer um diálogo profícuo, conhecer seus anseios, suas dores, sua saúde física e mental. Cabe bem retomar o que Clementi, lá em 2002, já revelava: que é imprescindível ao trabalho do coordenador PSP saber ouvir “a voz dos outros e a nossa”. Nesse papel de interlocução, é fato que a função

deste profissional em acompanhar a proposta pedagógica da escola, formar os professores, partilhar saberes e não querer ensinar ao docente o seu saber não é tarefa fácil, pois nesse processo dialógico, é necessário quebrar paradigmas, desalojar concepções e práticas alicerçadas nesses profissionais. Mas é nesse caminhar que se dá o processo de construção coletiva de conhecimentos, fortalecendo o processo de formação e fomentando o engajamento dos professores em seu próprio desenvolvimento profissional.

Ao ouvirmos os docentes na escola por meio das sessões reflexivas realizadas, foi possível analisar os encontros e desencontros contidos na política de formação em relação à definição do papel do Professor Suporte Pedagógico para o desenvolvimento de suas funções e seu papel como formador de professores nas escolas. Isso permitiu ampliar a conscientização das necessidades formativas e das possibilidades oferecidas para a realização prática do processo formativo.

O pensamento crítico dos professores, apresentado nas análises dos eixos 1, 2 e 3, aos poucos ganhou espaço e consolidou seus argumentos, destacando as limitações estruturais e a falta de conhecimento das orientações contidas no documento da política de formação.

A formação é um processo contínuo que ocorre pela prática profissional diária, por meio de intensas trocas com os colegas e pela construção de relações com o conhecimento. A reflexividade crítica das práticas docentes vai além da racionalidade técnica, ancorando-se no polo constitutivo do sujeito, sua subjetividade e experiências vividas. Ao promover uma cultura de colaboração e respeito mútuo, estamos contribuindo ativamente para a transformação das práticas educacionais. Ao envolvê-los como agentes ativos no processo de formação, reconhecemos sua expertise e promovemos uma formação mais contextualizada, significativa e alinhada às necessidades reais da sala de aula.

Esse papel colaborativo do grupo favoreceu a compreensão de que existem duas direções distintas em relação à formação de professores: A formação ofertada pela Semed) ao Professor Suporte Pedagógico e a formação que chega no professor da escola, existe uma significativa disparidade entre elas.

A formação dos PSP não aborda, de maneira efetiva, as necessidades formativas dos professores. Alguns pronunciamentos abordados nas sessões reflexivas ressalta que eles têm como principal prioridade resolver problemas inerentes à sala de aula. Eles buscam constantemente por formações mais práticas e acreditam que a formação dada pelo PSP é muito teórica, como a fala do professor Flexibilidade expressou:

Formação parece um balcão de informações, e não formação. É claro que acho que no dia do planejamento tem que ter informações sobre nosso corpo discente, e também docente. Mas se for formação, que tenhamos algo voltado para nossa formação pedagógica. Da prática pedagógica. Acho que toda formação tem que ter um tema, e esse tema tem que ser discutido, e não apenas ouvido (Professor Flexibilidade, 2023).

Além disso, foi exposto pelos professores que, com o aumento de alunos autistas, aliado à superlotação de sala de aula, essa realidade exige a necessidade de formação específica que aborde adequadamente conteúdos formativos com relação a essa realidade de trabalho, ou seja, o perfil dos alunos não é o mesmo para o qual eles receberam formação há 20 anos. A fala da professora Empatia mencionou que a formação inicial dos professores não contempla o trabalho com essa diversidade de alunos, por isso o caráter imprescindível da formação realizada na escola, uma vez que os professores, muitas vezes, são despreparados para oferecer um suporte efetivo e inclusivo. A falta de conhecimentos e estratégias para adaptar o currículo, criar ambientes de aprendizagem inclusivos e atender às necessidades individuais dos alunos pode levar a uma exclusão desses estudantes e a um ensino inadequado.

Outro ponto muito importante é a respeito da formação tecnológica. Existem novos recursos tecnológicos que podem e devem ser empregados na educação, mas as formações instrutivas para o uso dessas tecnologias são insatisfatórias, isso quando ocorrem.

Há uma cobrança grande para que os professores se adequem às novas tecnologias. Mas não há uma formação de fato na escola para que isso aconteça. Pois tem muitos professores que ficam à parte disso, porque realmente não sabem manusear nem o computador. Houve a distribuição de *Chromebook*, pela prefeitura, mas não houve um preparo, tem muitos colegas que não conseguem nem usar o material, porque não tem habilidade para trabalhar com o material, então fica muito complicado. Taí o *Chromebook*, te vira (Professor Flexibilidade, 2023).

Durante o estudo, foram identificados desafios como a superlotação das salas de aula e a escassez de recursos. As escolas não possuem computadores e os professores carecem dos materiais adequados para desempenharem seu trabalho de forma eficiente. Portanto, é crucial que a formação na escola leve em consideração a colaboração e adote uma abordagem tecnológica que esteja alinhada com os parâmetros estabelecidos, visando a proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento profissional dos docentes. Concernente ao exposto, o formador na escola precisa romper com a concepção de especialista, que tudo sabe, e ser o que é próximo das situações problemáticas vividas. A reflexividade sobre a prática de forma

dialógica oferece condições para ajudar na solução de conflitos, identificar que os saberes docentes fundamentam as práticas e possibilitar as intervenções na prática do ensino.

Muitas vezes, o programa de formação é excessivamente teórico e distante da realidade prática enfrentada pelos professores em seu cotidiano. Essa desconexão resulta em uma lacuna entre a teoria e a prática, dificultando a aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto da sala de aula. Diante dessa situação, a formação na escola surge como uma solução para atender efetivamente às necessidades formativas reais dos professores, enfatizando a importância de ouvir atento, de forma respeitosa, criando um espaço aberto para a expressão de dúvidas e dificuldades, e reconhecendo a necessidade de estudos de conteúdos específicos que apoiem a prática docente. Compartilhar com o coletivo de professores amplia as compreensões.

Diante dos desafios observados nas análises dos eixos 1, 2 e 3, foram levantadas algumas considerações que apontam a importância de realizar parcerias com outras instituições para o dirimir tais dificuldades, a partir de soluções práticas, como: parcerias com universidades para a realização de estágios não-obrigatórios e palestras, uma vez que os universitários podem contribuir com os desafios encontrados (AEE e tecnológico); outro abertura do atendimento especializado na sala de recurso como meio de formação para o familiar; e, por fim, organização do horário de aula escolar, trazendo a monitoria como uma forma do professor se dedicar às intervenções pedagógicas.

Vale destacar os resultados deste estudo que teve por base a Pesquisa Crítica de Colaboração, na qual, em grupos, realizamos a reflexão da prática docente criticamente e os argumentos que definem os resultados extremamente positivos para os professores, gestores e formadora: melhorou o ambiente escolar de formação; possibilitou a reorganização dos conteúdos formativos; e melhorou as práticas docentes, pois o grupo escolheu dar continuidade ao processo de reflexão crítica da prática. Foi necessário desconstruir, desaprender para aprender a aprender (Paulo Freire), trazer para as práticas de formação novos entendimentos, a fim de fortalecer as relações entre professor e professor, professor e aluno, discente e discente, além das pautas políticas e sociais, novas tecnologias, as crises familiares, a diversidade e o multiculturalismo, pois tudo mudou. Para garantir o direito fundamental à educação, é primordial que sejamos capazes de processar informações, gerar novos conhecimentos, abrir-nos às novas metodologias. Nesse sentido, é relevante, também, ter cuidado para que a formação continuada de professores, em virtude da BNC - Formação Continuada (Brasil, 2020), não seja reduzida ao alcance de metas, limitada a padrões de

desempenho. É fundamental seguir neste caminho rumo a transformações concretas na e para que a formação continuada da rede municipal de São Luís contribua com a prática docente.

Por fim, no Plano de Ação Educacional propomos ações para a reestruturação da política de formação continuada para professores de suporte pedagógico em São Luís, que atenda às novas exigências formativas apontadas nos resultados deste estudo, pois é desafiador promover mudanças nas escolas, nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos sem o engajamento dos responsáveis pelas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ., Maringá, 2011. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2011. p. 1-13. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/Seminario_pppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.
- ALVES, A. EaD e a Formação de Formadores. *In*: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp Editora, 2007. p. 117-129.
- AMADOR, J. T. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 151-167, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/862>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ANFOPE. **Documento final IX Encontro Nacional da Anfope**. Campinas: Anfope, 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- ANFOPE. **Documento final X Encontro Nacional da Anfope**. Brasília: Anfope, 2000. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-x-encontro-nacional-2000.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- ANFOPE. **Documento final XIII Encontro Nacional da Anfope**. Campinas: Anfope, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- ANFOPE. **Documento final do XVIII Encontro Nacional da Anfope**. Goiânia: Anfope, 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.
- ANFOPE. **Documento final XIX Encontro Nacional da Anfope**. Niterói: Anfope, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ANFOPE *et al.* **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. [2021]. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

ASSIS, M. M. A. *et al.* Desafios metodológicos da abordagem qualitativa: diversidade de cenários, participantes, estratégias e técnicas. *In:* SILVA, R. M. *et al.* (org.). **Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações** - Sobral: Edições UVA, 2018. p. 29-48. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/medicina-pa/pesquisa/producao-cientifica/experiencias-qualitativas-ebook>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 57/2008, pelo Decreto nº186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009. 512p.

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. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC; Inep, 1998. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_proposta_do_executivo_ao_congresso_nacional.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, p. 31, 09 abr. 2002a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/04/2002&jornal=1&pagina=31&totalArquivos=80>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**:

seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 42, p. 9, 04 mar. 2002b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=04/03/2002>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 92, p. 11, 16 maio 2006a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=16/05/2006>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 27, p. 1, 10 jan. 2006b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=07/02/2006>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 110, p. 4, 10 jan. 2006c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=09/06/2006>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CEB/CNE nº 09/2007**. Assunto: Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 05 dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 02/2008**. Assunto: Solicitação de Parecer sobre formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 30 jan. 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 08/2008**. Assunto: Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 02 dez. 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 147, n. 239, p. 34, 15 dez. 2010a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=232>. Acesso em 18 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 147, n. 239, p. 34, 15 dez. 2010b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=232>. Acesso em 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 22, p. 20, 30 jan. 2012a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=31/01/2012>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 95, p. 14, 15 abr. 2012b. Disponível em: Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=17/05/2012>. Acesso em: 22 out 2020.

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: 23 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 152, n. 124, p. 8, 02 jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. 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**: Brasília, DF, ano 158, n. 72, p. 43, 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: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 158, n. 208, p. 103, 29 out. 2020b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**. Assunto: 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, 10 jul. 2020c. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-14-2020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, ano 158, n. 208, p. 103, 02 jul. 2020d. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103&totalArquivos=282>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.534, de 28 de outubro de 2020. Institui a Política Nacional de Inovação e dispõe sobre a sua governança. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 208, p. 5, 02 jul. 2020e. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=282>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB nº 10/2021**. Assunto: Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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).

Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 05 ago. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pcp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 maio 2022.

BROOKE, N. (org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19127/11122>. Acesso em: 10 maio 2021.

CONAE. **CONAE 2014: Documento Final**. Brasília: Anped, 2014. Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Documento_Final_Conae_2014.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CONTRERAS DOMINGOS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, T. R. **Dialogando com Paulo Freire: Formação continuada de coordenadores pedagógicos (as) na Educação de Jovens e Adultos-EJA**. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA, M. I. Formação de professores: espaços e processos em tensão. *In: SILVA JUNIOR, C. A. et.al. (org.). Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015. p. 85-95.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação Continuada. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/24.pdf>. Acesso em 20 ago. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E., SOARES, L. J. G. Formação de Educadoras/es **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e217314, 2019. (Dossiê Paulo Freire). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XspQmj7PNWDhCyjyv6PJChn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção no campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a13.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2020.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451/582>. Acesso em: 10 maio 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Verbetes**. 2007. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/palacio-tadeu>. Acesso em: 10 maio 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma prática educativa. Porto: Porto Editora, 1999. v. 2. (Ciências da Educação séc. XXI). Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Carlos-](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/inks/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf)

[Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/inks/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/inks/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf). Acesso em: 01 jul. 2021.

GARCIA, M. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos**: e a escola, como fica? 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16458/1/Marilene%20Garcia.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

GARCIA, M. M. Identidade docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=46>. Acesso em: 31 jul. 2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GAUDIO, E.; LOTTERMANN, J. Professor Polivalente: a agenda do capital na política de formação de professores no Brasil. *In*: TRICHES, J.; LOTTERMANN, R.; CERNY, Z. (org.) **Os Rumos da Educação e as (Contra) Reformas**: os Problemas Educacionais do Brasil. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2019. p. 44-53. Disponível em:

<https://nup.ced.ufsc.br/files/2019/06/Os-rumos-da-Educacao-e-as-contrareformas.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-54, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília: IBGE, 2020. (Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 43). Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

INEP. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. [recurso eletrônico]. Brasília : Inep, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez 2011. (Coleção Questões da nossa época; v. 14).

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: SILVA JUNIOR, C. A. *et.al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 75-82.

LIBÂNEO, C. J. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2012. p. 63-93.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf>Acesso em: 20 dez. 2015.

LUNARDI, L.; *et al.* Investigando os motivos para ensinar Ciências às novas gerações.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 179-193, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdsSQKDQ7ZBt/?format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*:

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.13-39.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (org.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niteroi: Ed. da UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-

colaborativa. **Ling. Est. e Pesq.**, Catalão, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/es/38532968/Forma%C3%A7%C3%A3o_cont%C3%ADnua_de_professores_a_organiza%C3%A7%C3%A3o_cr%C3%ADtico_colaborativa_para_transforma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 maio 2022.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Campinas: Editores Associados, 1982.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência Técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/J8wr9DBrz49QQ3C7d5jyq6h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa. Entrevista cedida a: [CRE Mário Covas]. **CRE Mário Covas**, [S. l.], 05 jun. 2015. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/antonio-novoa-558494695719e.html?page=1>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MARTINS, M. C. Integração de Mídias e Práticas Pedagógicas. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp Editora, 2007. p. 203-216.

MARTINSI, E. M. KRAWCZYKII, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação' 2009. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v31n1/v31n1a02.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

MENDONÇA, A. W. P. C. *et al.* Pragmatismo e desenvolvimento no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 96-113, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rsWpVnSk3PGtccJmCqhdZDs/?format=pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MIZIARA, L. A. S.; FERRO, J. P.; QUEIROZ, F. L. L. Coordenador Pedagógico: limites e desafios no contexto do Obeduc. **Sciencult**, Paranaíba, v. 6, n. 1, p. 263-276, 2015 Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/viewFile/3108/3167>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2012. p. 111-128.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 61, p. 625-652, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8548/6983>. Acesso em: 06 jun. 2021.

NÓVOA, A. A 'nova' centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, [S. l.], n. 286, p. 102-108, dez. 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12421027.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 36, p. 91-108, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/699/580>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OCDE. **Education Policy Outlook Brasil**: com foco em políticas nacionais e subnacionais. [2021]. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, H. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?format=pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021

PELLISSARI, C. Os seis desafios do coordenador pedagógico. **AvisaLa**, São Paulo, 29 abr. 2007. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/os-seis-desafios-do-formador/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. *In*: PAQUAY, L. et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 161-184.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

PLACCO, V. M. N. S. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PLACCO, V. M. N. S. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 7., Fortaleza, 2014. **Anais [...]**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 530-551. (livro 4). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729599/mod_resource/content/1/Texto%202_%20Placco%20Vera%20Maria%20Nigro.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

POZO, J. C. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRAZERES, V. A. **Formação continuada de professores no programa São Luís te quero lendo e escrevendo: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática**. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Maranhão, São Luís, 2007. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/132/1/Valdenice%20de%20Araujo%20Prazeres.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

QEDU. **São Luís**. [2021]. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2111300-sao-luis>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SACRISTÁN, J. G. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 1-54, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1697/1667>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SANTOS, D. M. S. **Os desafios da implementação do plano de ensino de matemática a partir da formação continuada e dos resultados educacionais da Crede 1 –**

Maracanaú/CE. 2020. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/10/DIONYS.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTOS, I. S. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa:** argumentação e formação de pesquisadores e educadores. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13472>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2019.

SÃO LUÍS. Programa São Luís te quero lendo e escrevendo. **Formação dos educadores:** uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação/Maranhão. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

SÃO LUÍS. Decreto nº 28.978/2006, de 22 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial do Município**, São Luís, ano 26, n. 38, 22 fev. 2006.

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. *In:* SÃO LUÍS. **Leis do município de São Luís**. v. 1. São Luís: Secretaria Municipal de Administração, Assessoria Técnica, 2008. Disponível em: http://www.semاد.saoluis.ma.gov.br:8080/leis-municipais/2007_COMBINADO_FINAL.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Coordenador Pedagógico:** orientações para organização do trabalho escolar. São Luís: Semed, 2014.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação - 2015-2024**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

SÃO LUÍS. **Programa Educar Mais:** juntos no direito de aprender. Versão preliminar. São Luís: Semed, 2017.

SÃO LUÍS. **Revista do Gestor Escolar - Ensino Fundamental:** / [Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2018 (v. 2)

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Plano de formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação. São Luís: Semed, 2019.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Política de formação continuada Programa Educar Mais:** juntos no direito de aprender. São Luís: Semed, 2020.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1997. (Coleção Memória).

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SERRÃO, M. A. **Remando contra a maré: o desafio da educação ambiental crítica no licenciamento ambiental das atividades marítimas de óleo e gás no Brasil frente à nova sociabilidade da terceira via**. 2012. 297 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/2012_DOUT_Monica_Armond_Serrao.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SILVA, A. A. *et al.* A utilização da matriz *Swot* como ferramenta estratégica—um estudo de caso em uma escola de idioma de São Paulo. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 8., 2011, Resende. **Anais [...]**. Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2011. v. 8, p. 1-11. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/26714255.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev. 1997.

SILVA, D. R. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/bitstream/tede/206/1/dissertacao%20Diana.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA JUNIOR, C. A. *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=0e3wDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=_____.+Por+uma+revolu%C3%A7%C3%A3o+no+campo+da+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores.+Organiza%C3%A7%C3%A3o+Bernardete+Angelina+Gatti...%5Bet.al%5D+%E2%80%93+1ed.-S%C3%A3o+Paulo:+Editora+Unesp,+2015.&ots=WUnQAPkpb3&sig=912YQLi5tRiFZoF-qJe-OuZXCjo#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 12 fev. 2021.

SECRETÁRIO de Educação de São Luís vai à TV falar maravilhas da Rede Municipal de Ensino. **SindEducação** São Luís, [S. l.], 10 abr. 2019. Disponível em:

<https://sindeducacao.org/entrevista-secretario-de-educacao-de-sao-luis-vai-a-tv-falar-maravilhas-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 03 maio 2019.

SLONSKI, G. T.; ROCHA, A. L. F. MAESTRELLI, S. R. P. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. p. 1-9. Disponível em: https://www.academia.edu/34046872/2017_A_racionalidade_t%C3%A9cnica_na_a%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3gica_do_professor_The_technical_rationality_in_the_pedagogical_action_of_the_teacher. Acesso em: 02 maio 2021.

SOARES, K. C. D. **Trabalho Docente e Conhecimento**. 2008. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91696/250016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 maio 2021.

SOUZA, E. C. Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação. *In: DALBEN, Ângela et al. (org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 441-462.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petropolis: Vozes, 2014v.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TARDELI, E. A. **Uma proposta de formação em serviço: professores na função de Coordenadores Pedagógicos na Rede Pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. *In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (org.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-232.

VITURIANO, H. M. M. **Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís**. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3045/1/2008_Dis_HMMVituriano.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.


ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

5W2H: O que é e como aplicar de forma simples. **Contas online**, [S. l.], 23 dez. 2022.

Disponível em: https://www.contasonline.com.br/blog/274/5w2h?mkt=google-adwords&gclid=EAIaIQobChMIiMOdiMOCgAMVJntMCh0XzA8jEAAYAiAAEgJWfPD_BwE- 2023.

Acesso em: 06 out. 2022.

**ANEXO A – FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS
FORMATIVAS 2018**

Secretaria Municipal de Educação Secretaria Adjunta de Ensino Coordenação de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos Formação de Coordenadores Pedagógicos Acompanhamento		
		
2018:- ENSINO FUNDAMENTAL ESCOLA UEB JOSÉ CUPERTINO		
ATIVIDADE	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
JORNADA PEDAGÓGICA	PAUTA LEITURA EM VOZ ALTA OBJETIVOS MATERIAL DIDÁTICO ENCAMINHAMENTOS	Realizou toda a proposta para a jornada – 2018 Participantes: Avenilde, Soraya, Silvana e Dilce Professores, Coord. e gestora da U.I. ‘Paulo Freire’
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS	- CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOS CP’S PARA O TRABALHO NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO - FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESCOLA - TEMÁTICAS / 2018 - ESTRATÉGIAS - IMPLICAÇÕES DA NÃO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ESCOLA	A Coordenadora pontuou que a formação é muito importante e que contribui para o trabalho dos professores na organização do planejamento, e da formação, porém por não ter se organizado, não realizou formação no primeiro semestre e a proposta é realizar a formação no dia 01/09/2018 (Sábado)
		A não realização da formação não tem impactado na formação dos professores, pois estes são muito dinâmicos e competentes.
UEB MIGUEL LINS		
ATIVIDADE	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
JORNADA PEDAGÓGICA	PAUTA LEITURA EM VOZ ALTA OBJETIVOS MATERIAL DIDÁTICO ENCAMINHAMENTOS	NÃO ACOMPANHEI A ESCOLA NA JORNADA
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS	- CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOS CP’S PARA O TRABALHO NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO - FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESCOLA - TEMÁTICAS / 2018 - ESTRATÉGIAS - IMPLICAÇÕES DA NÃO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	ESTÁ MAIS PRÁTICA; DÁ MAIS RESPALDO DE TRABALHO JUNTO AOS PROFESSORES; O ENVIO DOS MATERIAIS; ATENDE ÀS NECESSIDADES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS PLANEJAMENTO ESTÁ ORGANIZADO CONFORME MEMO.Nº 2/2018, NÃO DÁ PRA FECHAR O HORÁRIO EM QUATRO HORAS NÃO HOVE FORMAÇÃO NO PRIMEIRO SEMESTRE – Semed EM VIRTUDE DA DINÂMICA DA ESCOLA E LICENÇA DA GESTORA, ATRIBULANDO O TRABALHO DO COORDENADOR

	CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ESCOLA	<p>ESTÁ REALIZANDO A FORMAÇÃO DA ELOS (20/08) JUNTO COM OS PROFESSORES E, TEMÁTICA ALINHAMENTO CONSTRUTIVO A FORMAÇÃO DA ESCOLA (SEMED) ESTÁ PREVISTA PARA 29/09/2018</p> <p>IMPLICAÇÕES SE DERAM EM VIRTUDE DA NÃO APLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO NA FORMAÇÃO.</p> <p>SUGESTÃO: TRAZER AS HORAS DA ELOS PARA CONTABILIZAR NA CERTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES; A ESCOLA ESTÁ PAGANDO AS AULAS AOS SÁBADOS; AS AÇÕES FORMATIVAS SÃO PLANEJADAS NO COLETIVO DA ESCOLA; AÇÕES COMPARTILHADAS: FORMAÇÃO BNCC, GESTÃO DE SALA, Simae, APOIO DIDÁTICO</p>
UEB JUSTO JANSEN		
ATIVIDADE	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
JORNADA PEDAGÓGICA	PAUTA LEITURA EM VOZ ALTA OBJETIVOS MATERIAL DIDÁTICO ENCAMINHAMENTOS	A JORNADA FOI CONDUZIDA: GESTORA SORAIA E ADJ. ASPECTOS MAIS DIRECIONADOS A GESTÃO QUE CONSTAVAM NA PROPOSTA FORAM DESENVOLVIDOS: CALENDÁRIO, FORMAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS; LEITURA DO DOCUMENTO ORIENTADOR DA Semed. A COORDENADORA KARINA ESTÁ DE ATESTADO (TORÇÃO NO PÉ)
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS	- CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOS CP'S PARA O TRABALHO NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO - FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESCOLA - TEMÁTICAS / 2018 - ESTRATÉGIAS -IMPLICAÇÕES DA NÃO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ESCOLA	NÃO REALIZEI ACOMPANHAMENTO NA ESCOLA
UEB CIEP		
ATIVIDADE	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
JORNADA PEDAGÓGICA	PAUTA	JORNADA PEDAGÓGICA

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS	<ul style="list-style-type: none"> - CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOS CP'S PARA O TRABALHO NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO - FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESCOLA - TEMÁTICAS / 2018 - ESTRATÉGIAS IMPLICAÇÕES DA NÃO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ESCOLA 	<p>CONFORME INFORMAÇÕES PRESTADAS PELA CP TEREZINHA QUE SE ENCONTRA DE LICENÇA A FORMAÇÃO (SEMED) É MUITO IMPORTANTE PARA A RENOVAÇÃO DO CONHEIMENTO; FORTALECIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS ATRAVES DA ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DAS AÇÕES NO COLETIVO;</p> <p>TEMÁTICAS TRABALHADAS BNCC; SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO; 60 LIÇÕES; PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO; MATRIZES E DESCRITORES;</p> <p>PLANEJAMENTO – FORA: PREPARANDO MATERIAL DO PIP</p> <p>MEMO 02/2018 - DENTRO: PLANEJAMENTO COM OS PROFESSORES</p>
		<p>A ESCOLA REALIZOU AS FORMAÇÕES (2017) E ESTAS CONTRIBUEM PARA A SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS APRENDIZAGENS, SABER QUEM É O ALUNO; A ESCOLA NÃO TEVE BAIXO IDEB; ANA-ESCRITA ESTÃO BEM E EM LEITURA MANTEVE O NIVEL</p> <p>A ESCOLA NÃO REALIZOU FORMAÇÃO EM VIRTUDE DOS REPAROS REALIZADOS NA ESCOLA, ESTÁ NO PRIMEIRO BIMESTRE (22/08/2018) TRABALHANDO TODOS OS SÁBADOS;</p> <p>A ESCOLA ESTÁ SEM COORDENADOR: O APOIO SR.PEDRO NUNES ESTÁ REALIZANDO O TRABALHO EM TEMPO INTEGRAL;</p>
UEB LUÍS VIANA		
ATIVIDADE	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
JORNADA PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> PAUTA LEITURA EM VOZ ALTA OBJETIVOS MATERIAL DIDÁTICO ENCAMINHAMENTOS 	NÃO ACOMPANHEI A JORNADA NA ESCOLA
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS	<ul style="list-style-type: none"> - CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOS CP'S PARA O TRABALHO NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO - FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESCOLA - TEMÁTICAS / 2018 - ESTRATÉGIAS - IMPLICAÇÕES DA NÃO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ESCOLA 	O ACOMPANHAMENTO NÃO PODE SER REALIZADO, DEVIDO A COORDENADORA ESTAR DE ATESTADO MÉDICO.

UEB SALOMÃO FIQUENE		
ATIVIDADE	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
JORNADA PEDAGÓGICA	PAUTA LEITURA EM VOZ ALTA OBJETIVOS MATERIAL DIDÁTICO ENCAMINHAMENTOS	NÃO ACOMPANHEI A JORNADA NA ESCOLA
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS	- CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOS CP'S PARA O TRABALHO NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO - FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESCOLA - TEMÁTICAS / 2018 - ESTRATÉGIAS - IMPLICAÇÕES DA NÃO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ESCOLA	A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO AJUDA NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO; METODOLOGIAS; SOCIALIZAÇÃO DA REALIDADE VIVIDA EM SALA; A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTÁ DE ACORDO COM O MEMO 02/2018; A FORMAÇÃO ACONTECEU EM 18/08/2018 – SÁBADO COM A TEMÁTICA: ALINHAMENTO CONSTRUTIVO - ELOS INFORMAÇÕES GESTORA: REGINA
UEB MÁRIO PEREIRA		
ATIVIDADE	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
JORNADA PEDAGÓGICA	PAUTA LEITURA EM VOZ ALTA OBJETIVOS MATERIAL DIDÁTICO ENCAMINHAMENTOS	NÃO ACOMPANHEI A JORNADA NA ESCOLA
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	ASPECTOS	REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO
PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS	- CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOS CP'S PARA O TRABALHO NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO - FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESCOLA - TEMÁTICAS / 2018 - ESTRATÉGIAS - IMPLICAÇÕES DA NÃO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ESCOLA	A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO É MUITO IMPORTANTE PARA DAR UM NORTE AO TRABALHO DO COORDENADOR. PORÉM NÃO ESTÁ SENDO REALIZADA. A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTÁ DE ACORDO COM O MEMO 02/2018. MAS... A CONFECÇÃO DE MATERIAIS DO PIP, TOMA MUITO TEMPO; NÃO TEM PROFESSORES PARA SUBSTITUIR NO PLANEJAMENTO. A ESCOLA É LIBERADA ÀS 16H E A SENHA DO Simae JÁ FOI ENTREGUE. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO – SÁBADO EM DOIS TURNOS: ALINHAMENTO CONSTRUTIVO - ELOS

ANEXO B – PLANEJAMENTO DE PAUTA FORMATIVA - 2016



Secretaria Municipal de Educação
 Secretaria Adjunta de Ensino
 Coordenação de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos e Gestores
 Formação de Coordenadores Pedagógicos
 3º Encontro 2016: 24 e 25.05.16- ENSINO FUNDAMENTAL

Para desenvolver esta pauta o formador deverá providenciar:

- Textos para a leitura em voz alta, providenciando as cópias;
- Slides para o 3º Encontro de Formação 2016;
- Listas de Frequência;
- ✓ Providenciar cópias dos anexos: Agenda (anexo I), Leitura em voz alta (anexo II), Slides (anexo III); Situação Problema (Anexo XI); Texto “As Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico” – Vinicius Signorele (anexo XII); Avaliação escolar voltada para uma qualidade de ensino de Josi Aparecida de Freitas (Anexo IV).

OBJETIVO DIDÁTICO

Refletir com os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) sobre o Trabalho Pedagógico Escolar, expressos sob a forma de organização e estrutura do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de São Luís.

Atividade Permanente I - Apresentação dos objetivos do encontro

Proposta de Encaminhamento:

Apresentar o objetivo do encontro e ler para os Coordenadores (as) Pedagógicos (as), com auxílio de slides:

- ✓ Apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas como processo de valorização e reflexão sobre o trabalho pedagógico;
- ✓ Refletir sobre as ações prioritárias contidas no Plano de Ação que contribuem para elevar o desempenho acadêmico dos alunos à luz das Modalidades Organizativas dos Conteúdos;
- ✓ Ampliar os conhecimentos didáticos dos coordenadores pedagógicos, como possibilidade de reconstrução das aprendizagens dos alunos.
- ✓ Refletir sobre as formas de avaliação que estão sendo realizadas nas escolas, que garantem a aprendizagem dos alunos nas etapas/ciclos, objetivando qualificar a prática docente.

Atividade Permanente II -Leitura em voz alta feita pelo (a) formador (a).

Proposta de Encaminhamento:

- ✓ Apresentar informações sobre o autor do texto escolhido, compartilhando a razão da escolha desse texto;
- ✓ Ler o texto escolhido pelo (a) formador (a) (anexo II) com o objetivo de apresentar a leitura como uma atividade prazerosa, comunicar comportamento leitor, agir como leitor em situação não didática;

Importante:

O (A) formador (a) pode reler os trechos que mais gostou; trocar suas impressões com os ouvintes deixando-os à vontade para falar ou não. Dizer também que a atividade de leitura em voz alta poderá ser feita pelo (a) formador (a) ou com a colaboração dos (as) coordenadores (as).

Atividade Permanente III – Leitura do registro do encontro anterior.**Proposta de Encaminhamento:**

- ✓ Solicitar ao (a) coordenador (a) pedagógico (a) responsável a leitura do registro do encontro anterior;
- ✓ Resgatar junto aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que esta atividade tem como objetivos, dentre outros: desenvolver o comportamento escritor, retomar os encontros anteriores, promover a prática do registro reflexivo e constituir um memorial da formação;
- ✓ Perguntar quem ficará responsável pelo registro do encontro.

Importante:

Lembrar os combinados com relação ao registro dos encontros: que sejam reflexivos e contemplem as atividades desenvolvidas, bem como as principais discussões e sistematizações produzidas coletivamente.

Pedir que garantam a entrega do registro em todos os encontros, caso ocorra algum imprevisto, enviar por alguém o caderno ou o registro por e-mail para os (as) Formadores (as), que deverão realizar a leitura.

Atividade Permanente IV – Construindo procedimentos de estudante: o registro como instrumento de estudo e reflexão.**Proposta de encaminhamento:**

- ✓ Resgatar com a turma a importância do registro dos resultados das discussões e as produções problematizadas e sistematizadas coletivamente;
- ✓ Solicitar aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que tragam seus cadernos de registro pessoal em todos os encontros;
- ✓ Pedir aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que providenciem uma pasta classificadora para organização dos materiais trabalhados em formação e tragam esse portfólio a cada encontro.

Atividade Permanente IV: Ampliação Cultural**Proposta de Encaminhamento:**

- ✓ Dizer ao grupo que neste encontro faremos os combinados para a ampliação cultural, definindo qual o melhor momento para a realização dessa atividade;
- ✓ Propor que, na ampliação cultural, seja garantido o registro de livros, filmes, e outras manifestações artístico-culturais socializados pelos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as), expressando suas opiniões, trechos considerados interessantes, o que mais lhes emocionou, etc. Deverão compor um catálogo complementar ao memorial do grupo (Caderno de registro);
- ✓ Dizer aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que o catálogo (ou caderno) deverá circular por toda a turma no primeiro dia de encontro, sendo alimentado por todos;
- ✓ Combinar que só poderão apresentar os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que trouxerem seus registros de acordo com os itens acima, caso essa tenha sido a opção eleita pela turma.

✓ Atividade Sequenciada I – Socialização de experiência escolar: Modalidades Organizativas dos Conteúdos.

- ✓ Realizar a apresentação da Coordenadora Pedagógica da UEB Rubem Teixeira Goulart – Anexo I que fará a socialização da prática de trabalho sobre Modalidades Organizativas dos Conteúdos;
- ✓ Solicitar à Coordenadora que socialize sua prática de trabalho, considerando:
 - a) Os objetivos do Planejamento e/ou Formação de Professores na escola;
 - b) As adaptações realizadas na pauta de trabalho;
 - c) O plano de ação escolar com ênfase nos conteúdos do plano de formação;
 - d) Atividade de leitura em voz alta – os textos trabalhados, justificado a escolha dos mesmos.
 A apresentação deverá ser realizada em slides podendo ser inseridas fotos que apresentem o registro do trabalho realizado nos grupos e / ou outros.

Atividade Sequenciada II – As aprendizagens necessárias aos professores tendo por base as Modalidades Organizativas dos Conteúdos.

- ✓ Retomar com os Coordenadores Pedagógicos a estrutura do Plano de Ação: Objetivos, metas, Estratégias, Responsáveis e Período de execução;
- ✓ Evidenciar que, para o êxito do trabalho do Coordenador é necessário manter foco: Planejamento, Formação Continuada e Acompanhamento do Trabalho Docente;
- ✓ Apresentar em slides, as ações do Plano de Ação elaborado no encontro anterior, para reflexão sobre sua objetividade, operacionalidade e funcionalidade de acordo com o foco, que seja a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos;
- ✓ Refletir com os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) sobre as aprendizagens necessárias aos professores, tendo por base as Modalidades Organizativas dos Conteúdos e sua relação com os resultados do rendimento escolar e/ou ANA, por etapa/ciclo apresentados na primeira versão do Plano de Ação;
- ✓ Entregar uma situação problema (anexo XI) a fim de que em grupo, possam elencar atividades que possibilitarão superar as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos;
- ✓ Apresentação das atividades selecionadas em grupo;

Atividade Sequenciada III –Ampliando os conhecimentos sobre as Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico como possibilidade de reconstrução das aprendizagens dos alunos

- ✓ Refletir sobre as concepções didáticas presentes a partir da apresentação sobre as Modalidades Organizativas dos Conteúdos.
- ✓ Ampliar os conhecimentos dos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as), a partir da leitura compartilhada do recorte do texto (Anexo XII), as Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico de Vinicius Signorele;
- ✓ Retomar a situação problema (Anexo XI), para com base no texto realizar sua ampliação;
- ✓ Refletir sobre as atividades elencadas, relacionando-as às Modalidades Organizativas dos Conteúdos e como estas apontam para reconstrução das aprendizagens dos alunos;

✓ Atividade Sequenciada IV –A avaliação como instrumento balizador da prática docente.

Proposta de encaminhamento:

- ✓ Realizar o levantamento de conhecimentos prévios sobre as formas de avaliação que estão sendo realizadas nas escolas, através dos seguintes questionamentos?
 - a) Qual é o papel do/a Supervisor/a Escolar junto ao trabalho do/a professor/a nas escolas na busca de uma reconstrução da/s prática/s avaliativas?
 - b) Qual é a prática avaliativa realizada por muitos/as professores/as?
 - c) Quais intervenções os/as Supervisores/as têm realizado para o ajuste de tais práticas?

Qual é o papel do/a Supervisor/a Escolar junto ao trabalho do/a professor/a nas escolas na busca de uma reconstrução da/s prática/s avaliativas?	Qual é a prática avaliativa realizada por muitos/as professores/as?	Quais intervenções os/as Supervisores/as têm realizado para o ajuste de tais práticas?

- ✓ Registrar as respostas na data show, para retomada posterior;
 - ✓ Discussão sobre a qualidade da ação educativa vinculada à formação do (a) aluno (a) para a cidadania e as formas de avaliação que estão sendo realizadas nas escolas, objetivando qualificar a prática docente.
- ✓ Entregar o TEXTO: Avaliação escolar voltada para uma qualidade de ensino (ANEXO IV) Josi Aparecida de Freitas.
- ✓ Organizar os (as) Supervisores (as) em grupos para que realizem o estudo do texto, a partir das questões norteadoras:
 - a) Qual é a relação entre qualidade em educação e avaliação?
 - b) Como a avaliação se constitui em articulação do processo de aprendizagem?
 - c) O que é sugerido no texto para transformar a avaliação escolar?
 - d) Quais as propostas sugeridas para o trabalho da Supervisão Escolar junto ao corpo docente?
- ✓ Solicitar aos/as Supervisores/as que socializem as discussões dos grupos;
- ✓ Retomar as questões iniciais para a sistematização do trabalho.

1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA 2017: 29 e 30.03.178

Para desenvolver esta pauta o (a) formador (a) deverá providenciar:

- Textos para a leitura em voz alta, providenciando as cópias;
- Slides para o 1º Encontro de Formação 2016;
- Listas de Frequência;
- Cópias dos anexos: Agenda (anexo I), Leitura em voz alta (anexo II), Slides (anexo III);
- Cópia do Instrumento de Avaliação (anexo ...)

OBJETIVO DIDÁTICO

- Refletir com os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) sobre a ação do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar, considerando os desafios e as possibilidades

TEMÁTICA:

- A ação do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar: desafios e possibilidades.
- Avaliação da Jornada Pedagógica
- Plano de Formação
- Avaliação dos encontros formativos de 2016
- Inscrição para formação em 2017

Atividade Permanente I - Apresentação dos objetivos do encontro

Proposta de Encaminhamento:

Apresentar o objetivo do encontro e ler para os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as), com auxílio de slides (anexo III):

- ✓ Discutir a ação do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar, considerando os desafios e as possibilidades
- ✓ Refletir sobre o percurso desenvolvido na Jornada Pedagógica 2017, a partir das proposições sugeridas pelo grupo de formadores
- ✓ Conhecer o Plano de Formação 2017 com ênfase nos objetivos, conteúdos e procedimentos de execução.
- ✓ Apropriar-se dos passos para a realização da inscrição on-line
- ✓ Avaliar os encontros formativos 2016.

Atividade Permanente II - Leitura em voz alta feita pelo (a) formador (a).

Proposta de Encaminhamento:

- ✓ Apresentar informações sobre o autor do texto escolhido, compartilhando a razão da escolha desse texto;

8 Pauta elaborada pelo Grupo de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos, para o 1ª Encontro de Formação Continuada. São Luís, Maranhão, março de 2017.

- ✓ Ler o texto escolhido pelo (a) formador (a) (anexo II) com o objetivo de apresentar a leitura como uma atividade prazerosa, comunicar comportamento leitor, agir como leitor em situação não didática;

Importante:

O (A) formador (a) pode reler os trechos que mais gostou; trocar suas impressões com os ouvintes deixando-os à vontade para falar ou não. Dizer também que a atividade de leitura em voz alta poderá ser feita pelo (a) formador (a) ou com a colaboração dos (as) coordenadores (as).

Atividade Permanente III – Leitura do registro do encontro pelo (a) formador (a).

Proposta de Encaminhamento:

- ✓ Resgatar junto aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que esta atividade tem como objetivos, dentre outros: desenvolver o comportamento escritor, retomar os encontros anteriores, promover a prática do registro reflexivo e constituir um memorial da formação;
- ✓ Perguntar quem ficará responsável pelo registro do encontro

Importante:

Lembrar os combinados com relação ao registro dos encontros: que sejam reflexivos e contemplem as atividades desenvolvidas, bem como as principais discussões e sistematizações produzidas coletivamente.

Pedir que garantam a entrega do registro em todos os encontros, caso ocorra algum imprevisto, enviar por alguém o caderno ou o registro por e-mail para os (as) Formadores (as), que deverão realizar a leitura.

Atividade Permanente IV – Construindo procedimentos de estudante: o registro como instrumento de estudo e reflexão.

Proposta de encaminhamento:

- ✓ Resgatar com a turma a importância do registro dos resultados das discussões e as produções problematizadas e sistematizadas coletivamente;
- ✓ Solicitar aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que tragam seus cadernos de registro pessoal em todos os encontros;
- ✓ Pedir aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que providenciem uma pasta classificadora para organização dos materiais trabalhados em formação e tragam esse *portfolio* a cada encontro.

Atividade Sequenciada I – Seminário de abertura do processo formativo de Coordenador Pedagógico 2017

Proposta de encaminhamento:

- ✓ Composição da mesa com Secretário (a), superintendentes, coordenação da formação e palestrante.
- ✓ Fala de abertura pelo (s) integrantes da mesa
- ✓ Palestra de abertura com a profª Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão, com o Tema: A ação do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar: desafios e possibilidades
- ✓ Debate

Atividade Sequenciada II – Avaliação da Jornada Pedagógica

Proposta de encaminhamento:

- ✓ Pedir aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que avaliem a Jornada Pedagógica, a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Qual o tratamento que foi dado para os “Resultados do ano anterior” da escola? Foi possível socializar, refletir sobre os dados, para encaminhar as ações para 2017?
- b) Foram levantados os documentos da escola – P. P. P; PDE; Plano de Ação, ou outros, para serem atualizados em função da avaliação realizada e dos novos encaminhamentos para a escola?
- c) Foi garantido a construção do Plano de Ação? E do Plano de Formação para a escola?
- d) Foram estabelecidas as “ações” que fundamentam o plano de Trabalho Docente, com ênfase à Metodologia, Projetos Didáticos, Gêneros textuais e outros?
- e) O Calendário? Foi Concluído?
- f) Quais outros assuntos foram tratados durante a Jornada Pedagógica?

✓ As respostas serão socializadas e registradas no Tabela de slides.

PERGUNTAS	RESPOSTAS	
	PONTOS POSITIVOS	DIFICULDADES
a) Qual o tratamento que foi dado para os “Resultados do ano anterior” da escola? Foi possível socializar, refletir sobre os dados, para encaminhar as ações para 2017?		
b) Foram levantados os documentos da escola – P. P. P; PDE; Plano de Ação, ou outros, para serem atualizados em função da avaliação realizada e dos novos encaminhamentos para a escola?		
c) Foi garantido a construção do Plano de Ação? E do Plano de Formação para a escola?		
d) Foram estabelecidas as “ações” que fundamentam o plano de Trabalho Docente, com ênfase à Metodologia, Projetos Didáticos, Gêneros textuais e outros?		
e) O Calendário? Foi Concluído?		
f) Quais outros assuntos foram tratados durante a Jornada Pedagógica?		

Atividade Sequenciada III – Plano de Formação

Proposta de encaminhamento:

- ✓ Apresentar o Plano de Formação com ênfase aos itens, objetivos, conteúdos e procedimentos e o plano de ação da formação.
- ✓ Garantir espaço para questionamentos e sugestões que venham contribuir para ampliação do Plano

Atividade Ocasional I – Inscrição da Formação 2017

Proposta de encaminhamento:

- ✓ Apresentar aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) os procedimentos e/ou orientação (passo-a-passo) para realização da Inscrição na Formação de Coordenadores Pedagógicos para 2017.
- ✓ Estabelecer o prazo para realização da inscrição

Atividade Ocasional II – Avaliação dos Encontros formativos do ano de 2016.

Proposta de encaminhamento:

- ✓ Entregar aos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) o instrumento de avaliação referente a formação de 2016, para ser respondidos por eles, a fim de possibilitar aos formadores uma reflexão acerca do processo formativo desenvolvido.
- ✓ Pedir que os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as), devolvam os instrumentos de avaliação, depois de terem respondido

ANEXO D – PLANEJAMENTO DE PAUTA FORMATIVA - 2018

2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA 2018: 27 e 28/03/2018

PROVIDÊNCIAS:

Para o (a) formador (a):

Texto para a leitura em voz alta (ANEXO II);

Slides (ANEXO III) – Elaboração;

Listas de Frequência;

Para a Coordenação:

Datashow

Material impresso para a formação

TEMÁTICA

Avaliação/Simae e seu reflexo nas práticas escolares

OBJETIVO DIDÁTICO

Refletir com os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) sobre os resultados da Avaliação/ Simae com vistas ao planejamento com o professor que garantam o desenvolvimento de habilidades necessárias aos estudantes da Rede Municipal de Educação de São Luís.

Atividade Permanente I - Apresentação dos objetivos do encontro

Proposta de Encaminhamento:

Apresentar os objetivos do encontro:

- Refletir com os coordenadores pedagógicos sobre as habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelos estudantes com base nos resultados da Avaliação/ Simae com foco na adequação de estratégias metodológicas utilizadas pelo professor.
- Planejar estratégias metodológicas e atividades inovadoras a serem utilizadas pelo professor em sala de aula.
- Desenvolver com os coordenadores pedagógicos estratégias metodológicas que possibilitem o trabalho com as habilidades que apresentaram o menor número de acertos na avaliação Simae.

Atividade Permanente II - Leitura em voz alta feita pelo (a) formador (a).

Proposta de Encaminhamento:

- Ler o texto escolhido pelo (a) formador (a) (ANEXO II) com o objetivo de apresentar a

leitura como uma atividade prazerosa, comunicar comportamento leitor, agir como leitor em situação não didática.

ATIVIDADE SEQUENCIADA I: Socialização da prática

Proposta de encaminhamento

- Problematizar junto aos coordenadores pedagógicos, como se deu o processo de apresentação dos resultados do Simae na escola, através dos seguintes questionamentos:
 - Quais as falas recorrentes dos coordenadores pedagógicos, gestores e professores sobre o Simae?
 - A escola tem garantido o acesso ao Simae, possibilitando aos coordenadores pedagógicos, gestores e professores acessarem os resultados referentes ao núcleo, escola e turma?
 - De que forma os professores têm utilizado o resultado do Simae em suas práticas?
 - Como os coordenadores pedagógicos estão trabalhando com os professores as matrizes de referência do Simae?
 - Registrar as respostas dos coordenadores (as) no quadro;

QUESTIONAMENTOS	RESPOSTAS
Quais as falas recorrentes dos coordenadores pedagógicos, gestores e professores sobre o Simae?	
A escola tem garantido o acesso ao Simae, possibilitando aos coordenadores pedagógicos, gestores e professores acessarem os resultados referentes ao: núcleo, escola e turma?	
De que forma os professores têm utilizado o resultado do Simae em suas práticas?	
Como os coordenadores pedagógicos estão trabalhando com os professores as matrizes de referência do Simae ?	

- Exibir o vídeo: O problema não é meu, de
- Comentar aspectos relevantes do vídeo, relacionando com os questionamentos acima.
- Apresentar a Coordenadora Fábria de da UEB.... que socializará a prática com ênfase no trabalho desenvolvido com o Simae, na Jornada Pedagógica realizada na escola;

ATIVIDADE SEQUENCIADA II: Habilidades necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens

Proposta de Encaminhamento

- Fala conceitual da professora Vera
- Acessar a plataforma para se apropriar dos resultados da avaliação/Simae, por turma;

- Levantar com os professores na plataforma, quais os itens os estudantes apresentaram menor percentual de acerto?
- Identificar nos descritores quais as habilidades precisam ser desenvolvidas pelos estudantes;
- Agrupar as habilidades por níveis de proficiência

ATIVIDADE SEQUENCIADA III: Estratégias Metodológicas e Atividades Inovadoras

Proposta de Encaminhamento

- Reunir os Coordenadores (as) pedagógicos (as) por etapa para preencher o Tabela propondo estratégias metodológicas que possibilitem trabalhar as habilidades com menores acertos;
- Registrar as atividades já realizadas pelo professor;
- Propor estratégias metodológicas que incentive nova prática do professor;
- Relacionar atividades inovadoras que desenvolvam as habilidades que ainda não foram aprendidas pelos estudantes;

HABILIDADES / POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	ATIVIDADES REALIZADAS	PROPOSTAS	
		ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	ATIVIDADES INOVADORAS

Sistematizar as sugestões de propostas apresentadas pelos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as).

ANEXO E – PLANEJAMENTO DE PAUTA FORMATIVA - 2019

PAUTA PARA O 2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS – ENSINO FUNDAMENTAL– ABRIL DE 2019

Local: Faculdade Pitágoras /Orienta Eventos

Dias- 25 e 26/04/2019 - Matutino e Vespertino

Público: Coordenadores/as Pedagógicos/as do Ensino Fundamental

Formadores/as: Joana Amélia e Kátia Cilene/ Tatiana Rocha Cruz e Ronald Corrêa

Parceria: COAPEM / CAEd.

PROVIDÊNCIAS:

Para a equipe de Formação Continuada – Formadores/as.

- Organizar listas de frequência;
- Organizar as placas de identificação para as salas de aula, de acordo com os núcleos/segmentos;
- Reproduzir os anexos.

RELAÇÃO DOS ANEXOS

ANEXO I – Agenda;

ANEXO II – Leitura em voz alta;

ANEXO III – Slides;

ANEXO IV – Plano didático anual.

OBJETIVO DIDÁTICO

Refletir sobre a Política de Formação Continuada da Rede e o papel dos/as Coordenadores/as Pedagógicos na efetivação das ações.

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Inteirar-se dos procedimentos de acesso da inscrição do processo formativo de coordenadores/as pedagógicos/as 2019, utilizando o blog;
- Refletir sobre os Resultados da Avaliação da Formação Continuada desenvolvida em 2018;
- Informar-se dos processos de progressão/certificação da Rede;
- Compreender a estrutura do Plano Didático Anual.

2. CONTEÚDOS:

- Inscrição do processo formativo dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as – Ano 2019;
- Avaliação da Formação Continuada de Coordenadores/as Pedagógicos/as- Ano 2018;
- Progressão /certificação da Rede;
- Plano Didático Anual.

1º DIA: 25.04.19 – PITÁGORAS.

ATIVIDADE PERMANENTE I - Apresentação dos objetivos do encontro

ENCAMINHAMENTOS:

- Apresentar os objetivos do encontro, por meio de slides, comentando com os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as o propósito de cada um.

ATIVIDADE PERMANENTE II - Leitura em voz alta feita pelo (a) formador (a).

-
- 9 Pauta elaborada pelo Grupo de Formação Continuada de Coordenadores/as Pedagógicos/as em parceria com Núcleo de Avaliação Educacional e COAPEM, para o 2º Encontro do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação Semed. São Luís, MA – abril de 2019.

ENCAMINHAMENTOS:

- Ler o texto escolhido pelo (a) formador (a) (ANEXO II) com o objetivo de apresentar a leitura como uma atividade prazerosa, comunicar comportamento leitor, agir como leitor em situação não didática.

ATIVIDADE OCASIONAL I – Apresentação dos procedimentos de acesso de inscrição do processo formativo 2019

ENCAMINHAMENTOS:

- Apresentar para os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, com auxílio de slides, os procedimentos de acesso ao blog do Grupo de Formação, detalhando as informações necessárias para a realização da inscrição no processo formativo 2019.

ATIVIDADE OCASIONAL II – Apresentação dos Resultados da Avaliação da Formação Continuada de Coordenadores/as Pedagógicos/as do ano de 2018

ENCAMINHAMENTOS:

- Apresentar para os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, com auxílio de slides, os resultados obtidos na Avaliação da Formação Continuada 2018;
- Refletir com os/as Coordenadores/as Pedagógicas/as sobre o que revelaram os resultados apresentados.

ATIVIDADE OCASIONAL III – Progressão/Certificação - COAPEM

ENCAMINHAMENTOS:

- Atividade sob a condução da equipe da COAPEM.

ATIVIDADE SEQUENCIADA I – Apresentação da Estrutura do Plano Didático Anual

ENCAMINHAMENTOS

- Entregar uma cópia do Plano Didático Anual para cada Coordenador/a, apresentando seus elementos constitutivos;
- Solicitar que analisem, registrando as dúvidas sobre a elaboração;
- Sistematizar as observações realizadas pelos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, esclarecendo os pontos que merecem atenção.

2º DIA: 26.04.19 – NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL¹⁰ - ORIENTA EVENTOS.

¹⁰ A condução do processo do dia 26.04.19 será organizada e encaminhada pelo NAE.