



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS**

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA  
SEMEC TERESINA E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

**TERESINA  
2023**

**LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS**

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA SEMEC TERESINA E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos como requisito para obtenção do título de mestre. Orientadora: Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura.

**TERESINA**

**2023**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Representação da Informação

S237r Santos, Luciane Ferreira dos  
A Relação entre a formação contínua de professores da  
SEMEC Teresina e a atuação do Coordenador pedagógico /  
Luciane Ferreira dos Santos. – 2023.  
183 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,  
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Teresina, 2023.

“Orientadora: Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.”

1. Professores - formação. 2. Coordenador pedagógico.  
3. Neoliberalismo. I. Teixeira, Cristiane de Sousa Moura.  
II. Título.

CDD 371.12

LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA SEMEC TERESINA E A ATUAÇÃO DO  
COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Pela Universidade Federal do Piauí como exigência obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educativos e formação humana

Data: 31/08/2023.

Documento assinado digitalmente  
 **CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA**  
Data: 17/03/2025 16:02:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª Drª Cristiane de Sousa Moura Teixeira – UFPI

Documento assinado digitalmente  
 **GEORGYANNA ANDREA SILVA MORAIS**  
Data: 18/03/2025 08:01:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª Drª Georgyanna Andréa Silva morais - UEMA

Examinadora externa

Documento assinado digitalmente  
 **ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES**  
Data: 20/03/2025 16:16:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª Drª Eliana de Sousa Alencar Marques – UFPI

Examinadora interna

*A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária.*

MARX, K., 1945

## AGRADECIMENTOS

Finalizar esta parte do trabalho foi um desafio, considerando o momento após a conclusão da minha dissertação, em que me encontrava exausta, porém feliz. Foi uma etapa complexa, pois tantos foram os indivíduos que contribuíram para a realização deste trabalho que, caso eu tenha inadvertidamente omitido alguém, peço desculpas pelo descuido.

Nesta trajetória acadêmica repleta de batalhas, esforços, renúncias e uma grande vontade de triunfar, pude contar com a presença, apoio, incentivo e colaboração de muitas pessoas. Por isso, expresso meu sincero reconhecimento e profunda gratidão.

Desejo expressar meus sinceros agradecimentos à minha orientadora Cristiane Moura, que demonstrou notável paciência ao lidar com as minhas ansiedades e uma condução firme ao longo desta pesquisa. Agradeço especialmente por depositar confiança em minha capacidade para a realização deste estudo, por apresentar desafios acadêmicos instigantes e por suas orientações sábias, valorosas e fraternas durante todo o processo de construção do conhecimento nesta jornada de pesquisa. A orientadora, com sua sensibilidade aguçada, iluminou caminhos que foram ao mesmo tempo belos, desafiadores e reflexivos. Foi por meio de seu sólido embasamento que trilhei com segurança ao longo desta extensa jornada.

Gostaria de estender meus agradecimentos à Professora Dra. Giorgyanna Morais, com quem tive o imenso prazer de me encontrar durante o exame de qualificação. Agradeço profundamente, professora, pela análise minuciosa do meu trabalho e pelas inestimáveis contribuições que ofereceu!

Agradeço enormemente ao grupo de pesquisa NEPSH, não apenas pelo conhecimento que compartilhamos, mas também pelos momentos de alegria e carinho. Agradeço a todos e todas, e em especial às Professoras Eliana Marques e Maria Vilanir, pelo apoio e disposição em colaborar com esta pesquisa. Suas orientações e estímulo para uma reflexão crítica sobre meu objeto de estudo foram inestimáveis, e por isso sou imensamente grata.

Aos amigos que compartilharam comigo os momentos de estudo, alegria e até mesmo de perrengues - Emanuel, Hellen, Izaias, Soraia e Aline Girão - agradeço por tornarem essa jornada mais leve e prazerosa. Suas presenças fizeram toda a diferença, e por isso, obrigada por tudo.

Quero reservar um agradecimento especial à minha amiga Claudinha. Sua disposição para ajudar e ouvir é sempre admirável. Compartilhamos preocupações, risadas e apoio mútuo, e sua força é verdadeiramente inspiradora. Obrigada por ser essa amiga leal em quem sei que

posso sempre confiar. Sua amizade foi, sem dúvida, um presente valioso que recebi durante o mestrado.

Minha gratidão também se estende a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), que contribuíram significativamente para a minha formação. A todos vocês, o meu mais sincero obrigada.

Quero expressar minha gratidão especial aos meus amigos, Anália Franco, Antonieta de Barros e Paulo Freire, por terem gentilmente concordado em colaborar com a pesquisa e compartilhar seu conhecimento e experiência comigo. A presença de vocês me mostrou que não estava sozinho nessa jornada, e ousaria dizer que este trabalho é tão meu quanto de vocês. Vocês são profissionais extraordinários e altamente comprometidos com suas áreas, e por isso, agradeço imensamente. Sem a contribuição de vocês, este projeto não teria se materializado.

Expresso minha sincera gratidão aos ancestrais que me presentearam com saúde, força e determinação, elementos fundamentais que têm sido alicerces da minha trajetória vitoriosa. Especialmente, agradeço por sua constante presença ao longo da jornada como mestrandas, culminando nos resultados deste trabalho. A certeza reconfortante de que continuam a meu lado é um bálsamo para o meu ser.

Para alcançar este momento e concluir minha dissertação de mestrado, tracei meu percurso navegando em um barco direcionado pela influência dos meus antepassados. Enfrentei desafios como ondas revoltas em um mar agitado, quase fui arrastada para um naufrágio, mas reuni coragem e resiliência para prosseguir. Cada Orixá me proporcionou apoio e encorajamento, com Oxaguiã abrindo caminhos e Iansã me amparando com a ternura materna. Assim, testemunhei dias radiantes e enérgicos. No entanto, o meu barco se cruzou e uniu-se a outros, crescendo e expandindo. Por tudo isso, só posso expressar a minha profunda gratidão...

Minha família, verdadeiro exemplo de resistência e luta pela vida, enfrentou as dificuldades resultantes das desigualdades sociais presentes em nosso país. A eles agradeço pelo apoio e pelos ensinamentos. A meus pais, Pedro Afonso e Valmira, expresso uma gratidão infinita por sua dedicação e esforços em me proporcionar as ferramentas necessárias para adentrar na pós-graduação. Sempre me disseram que o legado a ser transmitido seria o conhecimento.

Minha querida filha, Maria Paula, com quem compartilhei alegrias e desafios ao longo desta jornada. Aos meus irmãos Pedro Júnior e Italo e a minha sobrinha, Pietra, razão de toda a minha alegria. Ao meu estimado amor, parceiro, amigo e mestre Douglas Bezerra, que vivenciou comigo as angústias durante o mestrado e seu apoio incondicional foi determinante para o caminhar desse processo. Peço desculpas pelas vezes em que o mau humor e exageros

tomaram conta de mim durante o processo de escrita, assim como pelo trabalho exaustivo que isso acarretou.

A meus ancestrais, dos quais herdo as tramas das histórias, dedico um reconhecimento especial. Em particular, a Estefânia, minha querida avó, que nos deixou durante o processo de elaboração deste trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa científica realizada com o objetivo de investigar a relação entre a formação contínua de professores da SEMEC Teresina e a atuação do Coordenador pedagógico, teve como bússola os seguintes objetivos específicos: Conhecer como ocorre o processo de formação contínua de professores que é realizada pela SEMEC Teresina Piauí; Explicar como os Coordenadores pedagógicos compreendem a formação contínua de professores que é realizada pela SEMEC; Analisar os impactos da formação contínua de professores desenvolvida pela SEMEC na atuação do Coordenador pedagógico. Este estudo tem o Materialismo Histórico e Dialético (MHD), com as categorias historicidade e contradição através dos estudos de Engels (1878) e KOSIK (2002), e a Psicologia Histórico Cultural (PSH), com a categoria mediação a partir das contribuições Vygotsky (2008), como seu referencial teórico-metodológico por permitirem compreender os nexos componentes da relação entre a formação contínua realizada pela SEMEC e a atuação do coordenador pedagógico. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas a pesquisa documental, na qual se buscou documento “Programa de formação continuada da secretaria municipal de educação de Teresina” (2018), o documento “Agenda do Pedagogo” (2023), a entrevista semiestruturada individual junto à três Coordenadores pedagógicos e a gerente de formação contínua da SEMEC. Como procedimento analítico dos dados foram organizados em categorias e subcategorias, com base na Análise Textual Discursiva (ATD), de Morais e Galiazzi (2020). Através da análise do processo, foi viabilizada a criação de duas categorias os significados gerados pelos coordenadores em relação às suas atividades no âmbito das escolas públicas municipais de Teresina. Na discussão da primeira categoria “A formação contínua de professores realizada pela SEMEC, as expectativas dos professores e a exclusão do CP do processo de formação”, fica evidente que a formação contínua de professores implementada pela SEMEC tem impactos significativos na atuação do coordenador pedagógico (CP), revelando que esses profissionais têm assumido um papel diversificado, sendo chamados a agir como verdadeiros “apagadores de incêndio”. A centralidade do centro de formação, que se coloca como coordenador pedagógico de todas as escolas, limita a autonomia do CP na decisão dos temas abordados na formação. O CP sente-se distante do processo de planejamento das atividades formativas, o que pode gerar uma percepção de exclusão e falta de participação nas decisões relacionadas à política de formação. Na segunda categoria “O real da atuação do CP e suas expectativas” evidencia que a centralização do Centro de Formação (CEFOP), como “coordenador pedagógico” de todas as escolas restringe a autonomia do Coordenador Pedagógico (CP) na sua atuação, bem como a ausência de suporte institucional adequado para as formações nas escolas sob a direção do CP pode tornar suas ações mais individualizadas e menos efetivas. A pesquisa conclui que a formação contínua de professores da SEMEC (Teresina- PI) medeia a atuação dos coordenadores pedagógicos de maneira contraditória, pois, ao invés de potencializar sua atuação como articuladores da prática docente, a centralização das decisões os exclui dos processos formativos e os relega a funções burocráticas.

**Palavras-chave:** formação contínua; coordenador pedagógico; neoliberalismo; materialismo histórico e dialético.

SANTOS, L. F. S. dos. **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS AT SEMEC TERESINA AND THE PERFORMANCE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR.** 2023. 183f. Thesis (Master's in Education) - Federal University of Piauí, Teresina, 2023.

### ABSTRACT

The present scientific research carried out with the objective of investigating the relationship between the continuous formation of teachers at SEMEC Teresina and the performance of the Pedagogical Coordinator, had the following specific objectives as a compass; To know how the process of continuous formation of teachers that is carried out by SEMEC Teresina Piauí; Explain how the Pedagogical Coordinators understand the continuous training of teachers that is carried out by SEMEC; Analyze the impacts of the continuous training of teachers developed by SEMEC on the performance of the Pedagogical Coordinator. This study has Historical and Dialectical Materialism (MHD), with the categories historicity, totality and contradiction through the studies of Engels (1878) and KOSIK (2002), and Historical Cultural Psychology (PSH), with the category mediation from the Vygotsky's contributions (2008), as his theoretical-methodological reference, for allowing to understand the nexus components of the relationship between the continuous formation carried out by SEMEC and the performance of the pedagogical coordinator. For the development of the research, documentary research was carried out, in which the document "continuing training program of the municipal education department of Teresina" (2018), the document "Agenda do Pedagogo" (2023), the individual semi-structured interview with the three Pedagogical Coordinators and the manager of continuous training at SEMEC. As an analytical procedure, the data were organized into categories and subcategories, based on Textual Discursive Analysis (DTA), by Moraes and Galiazzi (2020). Through the analysis of the process, it was possible to create two categories of meanings generated by the coordinators in relation to their activities within the scope of public schools in Teresina. In the discussion of the first category Continuous teacher training carried out by SEMEC, the expectations of teachers and the exclusion of the PC from the training process, it is evident that the continuous training of teachers implemented by SEMEC has significant impacts on the performance of the pedagogical coordinator (PC), revealing that these professionals have taken on a diversified role, being called upon to act as real "fire putters". addressed in training. The CP feels distant from the planning process of training activities, which can generate a perception of exclusion and lack of participation in decisions related to training policy. In the second category "The real performance of the CP and its expectations" shows that the centralization of the Training Center (CEFOP), as the "pedagogical coordinator" of all schools, restricts the autonomy of the Pedagogical Coordinator (PC) in his work, as well as the absence of adequate institutional support for training in schools under the CP direction can make their actions more individualized and less effective. The research concludes that the continuous training of teachers at SEMEC (Teresina-PI) mediates the performance of pedagogical coordinators in a contradictory way, because, instead of enhancing their role as articulators of teaching practice, the centralization of decisions excludes them from the training processes and relegates them to bureaucratic functions.

**Keywords:** continuous training; pedagogical coordinator; neoliberalism; historical and dialectical materialism.

## LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEFOR	Centro de Formação Odilon Nunes
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CP	Coordenador Pedagógico
E.F.	Escolas de Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
PSH	Psicologia Histórico Cultural
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Categorias desenvolvidas a partir da aglutinação das subcategorias.....	106
Gráfico 1 - Publicações sobre política de formação contínua por ano.....	48
Gráfico 2 - Número de publicações sobre política de formação contínua realizadas entre 2013 e 2022 por estado.....	50
Gráfico 3 - Estado* com publicações mais recentes sobre política de formação contínua realizadas entre 2013 e 2022 .....	51
Gráfico 4 - Pesquisadores por instituição que publicaram sobre política de formação contínua entre 2013 e 2022 .....	52

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relativo às pesquisas que foram excluídas .....	43
Quadro 2 – Teses e arquivos científicos localizados no levantamento de dados .....	45
Quadro 3 - Número de pesquisas por tema em publicações sobre política de formação contínua entre 2013 e 2022.....	48
Quadro 4 - As 20 instituições com pesquisadores que mais publicaram sobre política de formação contínua entre 2013 e 2022 .....	52
Quadro 5 - Relações de coautoria: autores por publicação e por instituição/estado dos três estados com maior número de pesquisadores sobre o tema.....	54
Quadro 6 - Distribuição de pesquisadores por tema em cada instituição de origem que publicaram pesquisas sobre política de formação contínua entre 2013 e 2022 .....	55
Quadro 7 - Termos empregados para a formação contínua de professores.....	57
Quadro 8 - Fragmento das falas que compõem as categorias desenvolvidas .....	106

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO ATÉ O MAR .....</b>	<b>15</b>
<b>2 O MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA APREENSÃO DA REALIDADE MATERIAL DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Atuação do coordenador pedagógico: uma análise histórico-social .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 A política de formação contínua de professores no Brasil .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 A política de formação contínua de professores no Brasil: o impacto do neoliberalismo .....</b>	<b>37</b>
<b>2.4 Processo de levantamento das pesquisas.....</b>	<b>42</b>
2.4.1 Política de formação contínua de professores: o que as pesquisas revelam.....	47
2.4.2 As pesquisas sobre a atuação dos Coordenadores Pedagógicos .....	62
2.4.3 Dialogando com as pesquisas .....	69
<b>3 APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Concepção de ser humano, educação e formação contínua .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2 As categorias teórico-metodológicas do Materialismo Histórico e Dialético .....</b>	<b>86</b>
3.2.1 Historicidade .....	88
3.2.2 Mediação.....	89
3.2.3 Contradição .....	90
<b>3.3 Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>92</b>
3.3.1 A SEMEC e o processo de formação contínua de professores .....	92
3.3.2 Os participantes da pesquisa .....	96
3.3.3 Procedimentos éticos da pesquisa .....	99
3.3.4 Processo de produção e análise de dados.....	101
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>118</b>
<b>4.1 A formação contínua de professores realizada pela SEMEC, as expectativas dos professores e a exclusão do CP do processo de formação .....</b>	<b>118</b>
4.1.1 Formação de professores para reprodução e o treino x expectativas dos professores....	119
4.1.2 “Isso não é formação contínua [..] não é uma formação de cunho teórico como deveria ser”: compreensão do CP acerca da formação contínua de professores realizada pela SEMEC .....	125
4.1.3 “Eu não tive nenhuma participação nisso [..] eu não me sinto incluída, não me sinto como sujeito: exclusão dos CP dos processos formativos realizados pela SEMEC .....	130

4.1.4 “O centro de formação se coloca como CP de todas as escolas”: impacto da formação de professores realizada pela SEMEC na atuação dos CP.....	133
<b>4.2 O real da atuação do CP e suas expectativas.....</b>	<b>135</b>
4.2.1 Ação de Faz Tudo .....	136
4.2.2 Ações de rotina .....	142
4.2.3 Ações Formativas.....	146
4.2.4 Expectativas e motivações .....	148
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS INACABADOS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
<b>APENDICES .....</b>	<b>168</b>

## 1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO ATÉ O MAR

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (Galeano, 2002, p. 16).*

A epígrafe que consagra essa sessão é um trecho da obra de Eduardo Galeano, *O livro dos abraços*. Assim como Diego, também estava<sup>1</sup> diante de algo que não conhecia e o que se revelaria seria novo, inesperado e se escondia atrás das dunas. Percorri um longo caminho, buscando encontrar um ponto apropriado para que pudesse olhar. Por fim, o que estava escondido precisava ser desvelado com toda sua altivez e grandeza.

Assim como Santiago foi fundamental para ajudar Diego na difícil tarefa de chegar ao mar, também precisei da companhia dos pares mais desenvolvidos nessa incessante jornada. A partir do meu ingresso no Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH), pude desenvolver minha compreensão acerca dos processos educativos e da formação humana. Os estudos realizados no referido núcleo relacionadas ao Materialismo Histórico e Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural provocaram o interesse acerca dos aspectos que constitui o mundo concreto. Do mesmo modo, os demais colegas que, assim como eu, também, buscavam um caminho, contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento seja apresentando novo modo de compreender os conceitos, seja compartilhando comigo experiências já vivenciadas por eles. É nesse contexto de estudo que tenho produzido motivos para dar continuidade ao meu processo formativo e a pesquisa científica tem se apresentado como parte desse processo.

Como bem explica Vigotski (2007), o desenvolvimento humano é processo em que as funções psicológicas superiores se formam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem por meio da internalização das formas culturais de comportamento. Ou seja, a vida social a orientação de um adulto ou a colaboração de companheiros mais capazes medeia esse processo de desenvolvimento. Tal explicação do autor corrobora a afirmação de que no processo de desenvolvimento humano, os pares mais desenvolvidos são imprescindíveis, uma

---

<sup>1</sup> Nesta seção há o predomínio do verbo conjugado na primeira pessoa do singular porque seu conteúdo revela muito da trajetória pessoal e acadêmica da autora.

vez que a relação homem e mundo não é uma relação direta, mas, sim, uma relação mediata. Nessa relação, o par mais desenvolvido, no caso, Santiago, ajudou Diego a ver o mar. E, no meu caso, o núcleo de pesquisa, no qual sou membro, tem me ajudado a ver o mar, isto é, a entender a realidade da educação brasileira e, de modo particular, a entender a educação que ocorre no município de Teresina (PI).

Com isso, estou afirmando que, ingressar no Núcleo de pesquisa possibilitou que olhasse para a educação no município de Teresina (PI) de modo a buscar compreendê-la no contexto de uma sociedade capitalista. E, ter ingressado no curso de Mestrado em Educação foi como o mirante que me permitiu enxergar o que até aquele momento ainda não conhecia. Mas não bastava ver, eu precisava olhar.

“Pai, me ensina a olhar” (Galeano, 2002, p. 16), esse foi o pedido que Diego fez ao pai quando se deparou com a altivez e grandeza do mar. Para o menino não bastava ver, ele queria desbravar o desconhecido, queria sentir seus movimentos, queria conhecer seus limites, ele queria aprender a conhecer o mar. Foi este o mesmo desejo que tomou conta de mim ao ingressar no mestrado, queria aprender a conhecer, queria olhar para além do que se revela na aparência. Como lembra Marx, “[..] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (2008, p. 1080). Não bastava, portanto, identificar somente os aspectos mais observáveis era preciso me apropriar de um método capaz de transpor as aparências deste fenômeno.

A partir de então, sob as lentes do Materialismo Histórico e Dialético, da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, foi possível desprender novo olhar para a educação municipal de Teresina (PI), de modo a elaborar visão crítica da atual conjuntura educacional por meio de análise histórica, possibilitando compreender as múltiplas determinações que medeiam o desenvolvimento de processos educativos que favorecem a reprodução e/ou transformação da realidade social. Porém, o que me instigava era a atuação do Coordenador Pedagógico <sup>2</sup> que, na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), é denominado de Pedagogo.

Com base nessa epistemologia, desafiei-me a olhar, a desprender esforço teórico-metodológico para compreender a atuação do coordenador pedagógico da SEMEC (The-PI). Todavia, o que explica meu interesse por este profissional? Parte desse interesse tem relação

---

<sup>2</sup> Fizemos a escolha de preservar a denominação Coordenador Pedagógico e não Pedagogo em razão de que a atuação que o Pedagogo da SEMEC (The-Pi) realiza corresponde à atuação do Coordenador Pedagógico e, considerando que o Pedagogo é comumente reconhecido como professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, julgamos pertinente preservar a denominação que corresponde à atuação do profissional.

com as minhas experiências formativas vivenciadas como professora da referida rede municipal de ensino e, outra parte está vinculada ao que as pesquisas, realizadas nos últimos cinco anos, têm revelado acerca da atuação desse profissional nas escolas públicas brasileiras.

A necessidade de estudar o tema não surgiu espontaneamente, mas vem sendo produzida a partir da minha vivência em determinado contexto histórico e social. Iniciei a docência na rede pública municipal de Teresina (PI) no ano de 2011, lotada em um Centro de Educação Infantil, onde me deparei com uma realidade educacional diferente da que experimentei anteriormente. Antes de ser efetivada na educação pública, atuei como professora do Ensino Fundamental em uma escola privada da cidade, em que as formações contínuas tinham como *locus* a escola e o coordenador pedagógico como o articulador dessa atividade. Já na rede pública municipal de Teresina, a formação contínua de professores é realizada por diferentes profissionais que não o Coordenador Pedagógico e em espaço fora da escola. Esse espaço é o Centro de Formação Professor Odilon Nunes - CEFOR.

Esse é um aspecto muito importante da proposta de formação contínua de professores efetivada pelo município de Teresina (PI). Segundo a iniciativa Educação Que Dá Certo, em um relatório técnico apresentado à rede municipal de Teresina (Cruz; Nogueiro Filho; Corrêa, 2020), acerca dos fatores de sucesso da educação municipal no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a formação contínua implementada no município tem sido um dos pilares fundamentais da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Teresina nos últimos anos.

Mesmo já existindo preocupações e iniciativas de formação de professores na capital desde a década de 1990, é somente a partir da criação do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, em 2007, que essas práticas são potencializadas visando o seguinte objetivo: “o objetivo é que os professores saiam da formação com um planejamento quinzenal para executar em sala de aula, de modo que seja um momento ativo e produtivo. Além disso, existe espaço para que discutam boas práticas e troquem informações entre si” (Cruz; Nogueiro Filho; Corrêa, 2020, p. 34).

Aureliano e Silva Junior (2020) nos ajudam a melhor compreender essa centralidade assumida pela formação contínua na política educacional, ao caracterizá-la como parte da pressão internacional para alcançar índices satisfatórios nos indicadores econômicos e sociais, uma vez que neste contexto dinâmico que temos vivenciado a educação se apresenta como uma ferramenta para o desenvolvimento das nações. Diante da profundidade atual da crise estrutural do capitalismo organizações como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), têm

investido em países periféricos com o objetivo de erradicar a pobreza com o auxílio da escola (Santos *et al.*, 2017). Neste contexto, as forças regulatórias, de monitoramento e de controle social são ampliadas com o objetivo de garantir padrões de qualidade proporcionais aos investimentos e interesses em jogo, passando a priorizar a sistematização de aspectos como a formação contínua (Aureliano; Silva Junior, 2020).

Em Teresina, a preocupação em atingir os índices e padrões pré-estabelecidos se apresenta por meio de uma política educacional constituída de quatro eixos (alunos, professores, escola e secretaria), onde são distribuídos cinco elementos: 1- Política rigorosa de frequência escolar e prevenção do abandono (alunos); 2- Gestão pedagógica coerente voltada à aprendizagem (professores); 3- Políticas de valorização e reconhecimento, por mérito, dos profissionais do Magistério (professores); 4- Gestão escolar efetiva (escola); e 5- Monitoramento, suporte e acompanhamento pedagógico da Secretaria (secretaria). A política de formação contínua se apresenta como um dos elementos da Gestão pedagógica coerente voltada à aprendizagem (Cruz; Nogueiro Filho; Corrêa, 2020).

Como professora tenho vivenciado esse processo formativo no qual os professores se deslocam uma vez por semana para participar de encontros de formação que são realizados por outros professores da rede ou por profissionais contratados à critério da administração da secretaria. Nesses encontros, nós professores recebemos as orientações didáticas, com atividades e metodologias a serem aplicadas na sala de aulas. Tal fato me chamava a atenção porque a literatura, a exemplo das pesquisas de Sartori e Fabris (2021), Silva (2018), Fonseca e Machado Júnior (2018) e Placco (2014) afirmam que a formação contínua de professores é o cerne da atuação do coordenador pedagógico.

Diante dessa divergência entre o que dizem os pesquisadores e o que tem a SEMEC realizado, questiono: Por que a formação contínua de professores não é realizada pelos coordenadores pedagógicos da escola?

Buscando compreender o que fundamenta esse modelo de formação contínua de professores, buscamos em Diniz-Pereira (2014) e Deus (2017) a explicação. Diniz-Pereira (2014) explica que o modelo de formação em que o professor é concebido como técnico que põe em prática as regras científicas e / ou pedagógicas está ancorada na racionalidade técnica, de modo que o profissional de educação deve apresentar soluções instrumentais construídas e aplicadas a partir da rigorosa investigação científica e da suposta apropriação de um conhecimento objetivo acerca do processo educacional. Diniz-Pereira (2014) aponta pelo menos 3 modelos de formação de professores que parte dessa compreensão: “o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, em que os professores precisam desenvolver

habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, no qual, geralmente são ignoradas as habilidades da prática de ensino; e c) o modelo acadêmico tradicional, que compreende o conhecimento absorvido durante a graduação é suficiente para o ensino.

Deus (2017), que buscou analisar os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Teresina (PI), revela algumas conclusões na mesma direção de Diniz-Pereira (2014). De acordo com a pesquisadora, as formadoras de professores descrevem que as formações ofertadas pela Rede Municipal de Teresina aos professores dos anos iniciais do ensino Fundamental, em formato de oficinas, objetivam delinear aspectos relativos a habilidades, e estratégias, a metodologias e os conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula, denotando preocupação com o produto, em detrimento do processo formativo.

Portanto, a formação contínua, no âmbito da rede municipal, vislumbra preparar os professores para operacionalização das propostas formativas dos programas em referência. Vale ressaltar que as propostas formativas dos programas em referência estão alinhadas aos interesses dos organismos internacionais que orientam ou que financiam a educação, citar: FMI, Banco Mundial, Instituto Ayrton Sena.

Esta é a dinâmica implantada na rede pública de ensino básico da capital, cuja as formações contínuas de professores são realizadas quinzenalmente por meio de rodízio de séries no CEFOR (Cruz; Nogueiro Filho; Corrêa, 2020). Os formadores que ministram esses cursos são profissionais que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) ou que fazem parte de instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, em sistema de parceria com a rede pública municipal de ensino. A escolha desses profissionais até o momento atual se dá a critério da administração pública. Este modelo de formação contínua implementado pela SEMEC, centralizado no Centro de Formação Odilon Nunes, tem provocado algumas reflexões: Por que esse modelo de formação contínua vem sendo realizado pela SEMEC? A formação busca atender às especificidades da atividade dos professores? Como as necessidades formativas dos professores e as especificidades de cada realidade escolar são trabalhadas nesta formação? Se a formação contínua é realizada por formadores no CEFOR, no que consiste a atuação do coordenador pedagógico nas escolas do município de Teresina?

Contribuindo com estas reflexões, Nóvoa (1992) sugere que o desenvolvimento profissional dos professores precisa estar articulado às necessidades dos profissionais que atuam nas escolas e aos seus projetos educativos, uma vez que as escolas não mudarão sem a atuação dos profissionais que nela atuam, sobretudo, sem a atuação dos professores, assim como estes não mudarão sem as mudanças necessárias das instituições em que trabalham.

Estes primeiros questionamentos despertaram em mim preocupações e curiosidades acerca da atuação do coordenador pedagógico nas escolas do município de Teresina e da sua relação com a formação contínua de professores realizada pela SEMEC. A partir de 2012, quando me deparei com a mobilização das pedagogas, em defesa da sua autonomia e da sua identidade profissional, essas reflexões se intensificaram.

O contato com esse processo de mobilização me fez reconhecer que essa problemática se apresentava para além do espaço escolar em que eu era professora, e que, portanto, era um processo institucionalizado que provocava preocupações nas pedagogas.

Esta suspeita se fortaleceu quando olhei mais à fundo o movimento reivindicatório organizado pelos coordenadores pedagógicos. Percebi que a sua principal motivação foi a política de reorganização da estrutura de cargos da educação pública municipal implementada pela prefeitura de Teresina. A criação do cargo comissionado de Diretor de Supervisão Pedagógica, juntamente com o cargo de coordenador do centro de Formação Odilon Nunes (CEFOR) e do cargo de professor formador, através da lei complementar Nº 3.750 de 04 de abril de 2008, provocou certo estranhamento e mobilização entre os coordenadores pedagógicos.

Desde então, para exercer as funções do cargo de coordenador pedagógico, no qual foram efetivados, esses profissionais tiveram que assumir o cargo de Diretor de Supervisão Pedagógica, através da assinatura de um contrato de gestão. A implantação do CEFOR e a criação do cargo de professor formador também geraram certa inquietação, os coordenadores pedagógicos já não tinham a nitidez das tarefas que deveriam realizar na escola. Pois, enquanto o contrato de gestão atribuía a tarefa de formação contínua do pessoal docente ao Diretor de Supervisão Pedagógica, a SEMEC organizou uma estrutura física e de pessoal específica para este fim apartada do coordenador pedagógico e da escola.

Estas observações despertaram em mim outros questionamentos quanto às mudanças pelas quais vinha passando o trabalho do coordenador pedagógico da rede municipal de Teresina. Dentre estas destacamos: Que razões levaram a secretaria de educação centralizar formação de professores no CEFOR? Como essa centralização tem implicado na atuação dos Coordenadores pedagógicos uma vez que eles não têm participação nestas formações e o que se aprende lá precisa ser efetivado na sala de aula? O Coordenador pedagógico acompanha a atividade do professor em sala de aula, de modo a garantir que a formação seja efetivada? Como é feito esse acompanhamento?

Desde, então, desenvolvia a curiosidade por compreender como a formação contínua de professores desenvolvida pela SEMEC-PI implica na atuação do Coordenador pedagógico, uma vez que comecei a constatar contradições entre o que a literatura apresenta e o que de fato tem

acontecido na rede municipal de ensino de Teresina (Pi). Enquanto pesquisas relevantes, como Placco (2011), Ramalho (2011), Domingues (2011), Teixeira (2014), argumentam que o coordenador pedagógico tem como centro da sua atividade profissional a formação contínua de professores, na prática percebi outra situação.

Observei que o Coordenador pedagógico tinha sua atribuição de formação contínua absorvida por uma estrutura centralizada implementada pela SEMEC para este fim, restando a ele a realização de uma rotina marcada pelas ações mais diversas, tais como: substituição de professores, preenchimento de fichas, lançamentos de notas no sistema, atividades burocráticas e, até mesmo, o monitoramento do trabalho do professor. Aproximando-me das conclusões de Teixeira (2014), percebi que o coordenador pedagógico desenvolvia uma série de ações descoordenadas, tornando-se um profissional “faz-tudo” no âmbito da escola.

Ao revelar como a atuação do Coordenador pedagógico se realiza no espaço da escola pública, a autora em tela evidencia que nem sempre a formação contínua consiste na ação principal a ser realizada pelo coordenador pedagógico, o que me levou a inferir que tal constatação contradiz o que a literatura aponta acerca da atuação deste profissional. Placco, Almeida e Souza (2011) destacam que a principal ação do coordenador pedagógico, deve ser a formação contínua dos professores, seja por meio de atendimento individual ou coletivo.

Para fins desta pesquisa partimos da compreensão de que a atuação do coordenador pedagógico consiste em segundo Sartori e Fabris (2021) Martins, Callai e Bianchi (2021), Teixeira *et al.* (2018), como o principal dinamizador da formação contínua de professores na escola de educação básica, os autores defendem a formação contínua de professores com o coordenador pedagógico como mediador e articulador dessa ação nas escolas.

Além dessa compreensão acerca da atuação do coordenador pedagógico, entendemos que o fazer desse profissional deve estar necessariamente articulado à formação humana. Destacamos que aqui o humano não é compreendido apenas a partir de suas características fisiológicas, mas centralmente a partir da sua capacidade de significar e recriar a natureza. De modo que, para o coordenador pedagógico, atuar tendo como horizonte a formação humana significa oportunizar aos professores que estes se apropriem dos conhecimentos mais desenvolvidos da humanidade, associados à cultura, às artes, à filosofia, ao conhecimento científico permitindo-os, a partir dessa mesma abordagem, formar alunos capazes de transformar o mundo a sua volta.

Contudo, segundo Tonet (2017), esse tipo de formação é incompatível com os parâmetros básicos do capitalismo, devendo o coordenador pedagógico atuar para superar as barreiras que impedem esse tipo de formação. Para o autor, atuar orientado pelo

desenvolvimento de uma formação humana hoje significa oferecer uma formação que estimule os professores para as lutas sociais, para superar os entraves alienantes do projeto capitalista, e desse modo permitir a realização de uma formação que humaniza os homens.

Nesse sentido, entendo que, por meio desse processo, o coordenador pedagógico tem a possibilidade de provocar nos docentes a reflexão para que estes possam elaborar suas críticas e concepções de educação, escola, ensino e aprendizagem. O coordenador pedagógico é compreendido, portanto, como o ponto central da formação contínua no interior da escola, devido à possibilidade de se relacionar com todos os envolvidos neste processo (Silva; Rabelo, 2020).

Entretanto, pesquisas recentes apresentam uma realidade diferente do que aponta a literatura quanto à centralidade da formação contínua de professores vinculada à atuação do coordenador pedagógico. A pesquisa de Madeira e Carvalho (2022), por exemplo, demonstra que os coordenadores pedagógicos do IFPI têm sido o “faz tudo”, porque desenvolve um “emaranhado” de ações, o qual é constituído por ações que são de ordem pedagógica e burocrática, portanto, nem todas são específicas da sua atuação.

Diante da altivez e da grandeza do fenômeno que se desvelava aos meus olhos a busca por conhecê-lo foi inevitável, assim como foi para Diego após construir a ideia de mar que ele trazia consigo. Os questionamentos e suposições que me vieram até então se limitavam a compreensão da realidade empírica. Mesmo compreendendo que a aparência fenomênica e imediata da realidade não pode ser descartada, pois ela serve como o ponto de partida para a investigação científica, a compreensão da essência deste fenômeno passa pelo desvelamento do imediato em busca da realidade concreta. Isso porque, a realidade não se apresenta de forma imediata na pseudoconcreticidade, mas nos desvelamentos do seu conteúdo (Kosik, 1976).

Já no meu mirante, no mestrado, busquei apropriar-me de um método científico, capaz de acessar a essência e a complexidade do fenômeno concreto, uma vez que consideramos a pesquisa científica como o ápice do conhecimento complexo e capaz de proporcionar ao homem a possibilidade de dominar a natureza, transformando-a e adaptando-a às suas necessidades, permitindo-o dar conteúdo à sua essência animal que conquistou racionalidade (Pinto, 1979).

A investigação científica sobre o objeto exige a sistematização e a busca organizada pelo conhecimento. A pesquisa possibilitou a compreensão do fenômeno estudado na sua realidade concreta, o que só foi possível em contato com a teoria e as produções científicas acerca do objeto de estudo.

Parti do pressuposto de que o Coordenador pedagógico é um sujeito histórico-social que desenvolve sua atividade profissional em relação com o mundo em sua volta. Sobre isto, Vigotski (2000, p. 34) nos ensina que “[...] o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Em Marx (2017, p. 255) este mesmo homem, “[...] agindo sobre a natureza externa modifica-a por meio desse movimento (trabalho) e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. Entrelaçando o pensamento dos dois autores e estabelecendo uma relação com o trabalho e o mundo a sua volta enfatiza-se a necessidade de analisar os movimentos que envolvem o sujeito a ser pesquisado.

Esta não se apresenta como uma tarefa fácil, isso porque nas Ciências Humanas e Sociais há uma variedade de vertentes teórico-metodológicas que orientam o pesquisador na busca pela compreensão do seu objeto. Porém, um olhar crítico sobre o fenômeno exige um método que compreenda a realidade em movimento, constituída historicamente e submetida às mediações econômicas, sociais, políticas e ideológicas.

Encontramos no Materialismo Histórico e Dialético (MHD), na Psicologia Histórico Cultural (PSH) a sustentação teórico-metodológica que possibilitou compreender os nexos componentes da relação entre a política de formação contínua da SEMEC e a atuação do coordenador pedagógico.

Por meio das perspectivas teóricas e metodológicas selecionadas, buscamos responder a uma série de questões fundamentais: Como se caracteriza a política de formação contínua de professores promovida pela SEMEC (THE-PI)? Como os coordenadores pedagógicos compreendem essa política de formação contínua de professores conduzida pela SEMEC? Quais são os impactos da política de formação contínua de professores desenvolvida pela SEMEC (THE-PI) na atuação dos coordenadores pedagógicos? Com base nisso, o problema de pesquisa que abordamos é: Como a formação contínua de professores da SEMEC (Teresina-PI) medeia a atuação do coordenador pedagógico?

Tais questionamentos nortearam o desenrolar da investigação que tem como objetivo geral: analisar como a formação contínua de professores da SEMEC (Teresina – PI) medeia a atuação do Coordenador pedagógico. Visando o alcance desse objetivo principal, propomos também os seguintes objetivos específicos: conhecer a formação contínua de professores realizada pela SEMEC; explicar como os CP compreendem a formação contínua de professores realizada pela SEMEC; e analisar o impacto da formação contínua de professores, realizada pela SEMEC na atuação dos CP.

O estudo em questão tem como participantes 3 (três) coordenadores pedagógicos que atuam na rede pública municipal de ensino de Teresina. A seleção dos participantes se deu pelo

critério de acessibilidade, conforme proposto por Vergara (2010) e, também, pela ampla experiência desses profissionais na área, incluindo participação em processos reivindicatórios da categoria. Ademais, foram estabelecidos critérios específicos para a escolha dos participantes: a) ser coordenador pedagógico efetivo na rede de ensino em questão; b) aceitar o convite para participação na pesquisa; c) ter, pelo menos, 3 (três) anos de experiência como coordenador pedagógico, período que representa uma certa estabilidade na carreira profissional.

Ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico Cultural, optamos por utilizar a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada como estratégias para a produção dos dados acerca das mediações da política de formação contínua de professores sobre a atuação do coordenador pedagógico. Isso porque a presente pesquisa compreende o indivíduo como um sujeito culturalmente construído através das relações sociais que estabelece como o mundo e com ele próprio, por meio das quais ele apropria-se de significados socialmente produzidos e, por meio de um processo psíquico, os converte em sentido.

Diante do que foi exposto consideramos que a temática aqui proposta tem relevância não apenas pessoal, tendo em vista que para nós, a pesquisa tem como finalidade investigar os fenômenos na sua essência, mas também relevância social, pois se trata de um estudo que busca não apenas conhecer a atuação do coordenador pedagógico, mas também assim como Diego, que tinha como desejo conhecer o mar, esta pesquisa se propõe permitir que o coordenador pedagógico compreenda os fatores que medeiam a sua atuação na escola, possibilitando uma reflexão e possíveis mudanças na prática educativa, levando em consideração os demais sujeitos que constituem a escola, as especificidades e necessidades do seu local de trabalho, na direção de uma educação que promova uma formação humana.

De modo particular, esta pesquisa tem relevância acadêmica, pois permite melhor compreender como o processo histórico de constituição do coordenador pedagógico é mediado por aspectos mais estruturais da educação, neste caso a política de formação contínua. A pesquisa também contribui para o desenvolvimento e sistematização metodológica das categorias constituintes da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que se propõe a analisar como a relação dialética entre signos e significados que permeiam a atuação do coordenador é mediada pela política de formação contínua de professores. Além disso, o presente estudo também se soma a pesquisas desenvolvidas pela linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos, na defesa de uma compreensão concreta, dialética e histórica sobre os fenômenos sociais e psicológicos.

O presente trabalho não tem como finalidade apenas o alcance da titulação de Mestre em Educação, mas tem, sobretudo, a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento do

objeto, assim, como, para a compreensão acerca dos processos formativos vivenciados pelos professores e, que implicam não apenas na atuação docente, mas de modo particular, na atuação do Coordenador pedagógico, especialmente, daquele que atua na rede pública municipal de Teresina (PI).

Diante disso o leitor é convidado a percorrer o caminho que Diego e essa pesquisadora utilizaram para olhar o mar. Para expor e explicar todo o processo de planejamento e realização deste estudo, o organizamos em quatro seções.

A primeira delas é a presente introdução que expõe o percurso do desenvolvimento do nosso objeto de estudo, situando-o em seu contexto e levantando questões para problematizá-lo. A partir disso, estabelecemos suas delimitações, definimos os objetivos do estudo e justificamos sua relevância. Na segunda parte deste trabalho, realizamos uma revisão da literatura intitulada *A Política de Formação Contínua de Professores e o Papel do Coordenador Pedagógico: Uma Análise Histórico-Social*. Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico realizado. Na terceira seção, denominada *Contribuições Teórico-Methodológicas*, destacamos a importância do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do nosso tema de pesquisa. Além disso, apresentamos as categorias que nos auxiliam a explicar o processo de formação contínua dos professores e o papel do coordenador pedagógico na realidade concreta. Na quarta seção deste trabalho, *Abordagem Metodológica*, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como os participantes que foram envolvidos nesse processo, os instrumentos utilizados e os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise das informações. Na quinta parte, intitulada *Análise dos dados*, apresentamos as diferentes categorias que emergiram a partir das análises. A primeira categoria aborda *A formação contínua de professores realizada pela SEMEC, as expectativas dos professores e a exclusão do CP do processo de formação*. Nessa categoria, nossa intenção é apresentar a visão geral e o modelo de formação contínua oferecido pela SEMEC, bem como compreender como os coordenadores pedagógicos apreendem essa formação contínua conduzida pela instituição. Além disso, destacamos a exclusão dos coordenadores pedagógicos dos processos formativos promovidos pela SEMEC, analisando os impactos que esse modelo de formação contínua tem na atuação desses profissionais. Prosseguimos com a exploração da segunda categoria denominada *A realidade da atuação do coordenador pedagógico e suas expectativas*. Discutiremos sobre as diversas dimensões que compõem a atuação do coordenador pedagógico, incluindo as Ações de Faz Tudo, Ações de Rotina e Ações Formativas. Além disso, também analisaremos as expectativas e motivações que impulsionam os coordenadores pedagógicos em

seu trabalho diário. Finalizamos com a última seção intitulada *Considerações finais: diálogos inacabados*. Nessa etapa, apresentamos nossas considerações finais e tecemos reflexões acerca de todo o estudo, abordando tanto os objetivos propostos quanto os resultados alcançados ao longo da pesquisa. Essa seção nos permite ponderar sobre o desenvolvimento da investigação, destacando suas contribuições e possíveis direções para futuros estudos. O diálogo instaurado aqui permanece em constante evolução, convidando a continuidade das reflexões e aprofundamento nas questões abordadas.

Até o presente momento, os estudos que realizamos tem apontado para uma possível mediação entre a formação contínua e a atuação do coordenador pedagógico. Com a realização desta investigação esperamos analisar os processos de significação do Coordenador pedagógico acerca da relação entre a política de formação contínua com a sua atuação profissional e assim compreender os nexos e determinações contidas nessa relação.

## **2 O MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA APREENSÃO DA REALIDADE MATERIAL DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL**

Nessa seção, discutimos a política formação contínua de professores e a relação disso com a atuação dos coordenadores pedagógicos. Para tanto, iniciaremos apresentando nossa compreensão acerca do coordenador pedagógico como ser, histórico e social, portanto, como indivíduo real. Em seguida, situamos nossa reflexão nas relações econômicas mais amplas, analisando o impacto do neoliberalismo na política de formação contínua de professores no Brasil. Por fim, destacamos os principais elementos apontados pelas pesquisas sobre política de formação contínua de professores e, também, sobre a atuação do coordenador pedagógico, bem como os nexos entre as duas temáticas.

### **2.1 Atuação do coordenador pedagógico: uma análise histórico-social**

Para refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico, partimos da compreensão de que o ser humano é um produto histórico, de certa forma mutável, constituído a partir dos distintos momentos da evolução da sociedade e, a partir da sua origem em uma ou outra classe ou camada social, em cada um destes estágios da sociedade. Para Marx, a essência dos homens equivale à síntese das condições sociais (Schaff, 1967).

Esta perspectiva considera o CP como um ser corporal, vivo, natural e concreto, num sentido imediato, mas também inserido em relações sociais entre indivíduos e como parte de um mundo produto da própria atividade humana (Schaff, 1967). Esta concepção de indivíduo sustenta a compreensão de que a sua humanidade se constitui como decorrência de condições sociais específicas.

Chagas (2012) lembra que Karl Marx afirmava que o ser humano não é uma entidade abstrata, separada do mundo, mas é um produto da sociedade em que vive. No entanto, ao contrário do pensamento marxista, o Estado moderno faz uma representação abstrata do ser humano real. Portanto, é necessário compreender o ser humano como sendo tanto um produtor quanto um produto das relações sociais. É, nesse sentido, que afirmamos ancorados em Schaff (1967) que nosso ponto de partida é, portanto, o homem ativo, real, sendo analisado a partir do seu contexto real de vida, buscando-se os reflexos ideológicos e os ecos deste processo na constituição do indivíduo (Schaff, 1967).

Considerando o coordenador pedagógico como profissional que atua diretamente na escola e tem como atribuição principal a articulação da formação contínua de professores no

âmbito da escola, é importante analisar o contexto real de vida destes profissionais e, como isso pode implicar na sua atuação. A partir dessa análise, é possível identificar os reflexos ideológicos e os ecos desse processo na atuação do coordenador pedagógico.

Com efeito, a atuação do coordenador pedagógico, embora sendo múltiplo e mediado pelas condições históricas, tem certamente uma especificidade: auxiliar na consolidação das atividades fim da escola. Existem ações focadas na rotina, no planejamento, no atendimento a alunos e pais e no acompanhamento dos professores nos espaços da escola, porém, todas as ações tomadas têm como foco contribuir com processos de ensino e aprendizagem (Teixeira; Miranda, 2020).

Como parte de um processo histórico, a constituição da profissão de coordenador pedagógico tem expressado o amadurecimento de grandes transformações na atuação deste profissional. Como aponta Teixeira e Carvalho (2015), este processo é resultado de múltiplas determinações que no decurso do tempo foram se configurando de forma diversa e objetivando sucessivos significados para ela.

As conclusões de Teixeira e Carvalho (2015) destacam a importância de analisar a atuação do Coordenador Pedagógico considerando o contexto histórico e social no qual ele está inserido. A história da profissão revela um movimento de transformação, desde o papel de inspetor até o atual papel de coordenador pedagógico, influenciado por determinações histórico-sociais, culturais e políticas educacionais (Teixeira, 2009).

Ao longo dos estudos apontados por Teixeira (2014), podemos apreender como a supervisão educacional passou por uma evolução contínua, desde comunidades remotas até a modernidade. Inicialmente, seu foco era orientar o comportamento das novas gerações nas atividades da comunidade, mas com o surgimento da escola, adquiriu novos significados, incluindo controle e fiscalização. Esse histórico delineia a emergência do coordenador pedagógico, responsável por coordenar e inspecionar a efetivação das diretrizes pedagógicas nas escolas.

A história do trabalho do coordenador pedagógico tem suas raízes na criação do curso de Pedagogia na década de 1930, que originou o técnico em educação, conhecido como supervisor escolar. Inicialmente, o supervisor desempenhava uma função mais administrativa e de fiscalização nas escolas, mas com o surgimento da Pedagogia Tecnicista nas décadas de 1960 e 1970, sua atuação foi redefinida para coordenar e controlar os conteúdos curriculares. (Saviani, 2002)

No entanto, as décadas de 1980 e 1990 trouxeram transformações políticas, sociais e econômicas que impactaram a educação e suas práticas. O supervisor enfrentou uma crise em

sua função, sendo questionado pelos professores e pela sociedade, que buscavam maior participação e democratização nas decisões da escola. Essa crise possibilitou uma mudança na atuação do supervisor, que passou a ser visto como um agente de transformação e articulador dos processos formativos na escola (Teixeira, 2014).

Com a introdução do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) na década de 1990, a profissão foi profissionalizada e assumiu um papel mais educativo e orientador, atuando para promover a democratização do ensino, superar o fracasso escolar e buscar a gestão democrática da escola. Dessa forma, o coordenador pedagógico evoluiu de um fiscalizador do trabalho do professor para um profissional mais comprometido com a formação e o desenvolvimento pedagógico na escola, contribuindo de maneira significativa para a melhoria do processo educacional.

As conclusões de Silva, Pires e Ferraz (2020) fortalecem esta perspectiva à medida em que destacam como o trabalho do coordenador pedagógico tem sido impactado pela política de gestão gerencial aplicada na educação. A partir de uma pesquisa bibliográfica concluem que este fazer está cada vez mais permeado por questões como: a) a precarização e desvalorização do trabalho educacional; b) a pouca eficácia dos cursos de formação contínua; c) a desvalorização da função de coordenação pedagógica; d) o coordenador pedagógico na condição de reprodutor de ideologias neoliberais; e) a autonomia como instrumento de responsabilização.

Nesta mesma direção, a literatura tem apontado que a atuação do coordenador pedagógico tem sido marcada por uma relativa insipiência quanto às suas capacidades reflexiva e crítica. Algumas vezes esta característica é atribuída às debilidades na formação inicial dos coordenadores enquanto estudantes da graduação, outras vezes ao excesso de atividades que atualmente são desempenhadas pelo coordenador pedagógico (boa parte das vezes intimamente relacionada a atividades burocráticas), e até mesmo à resistência dos professores a apresentarem e desenvolverem preocupações com tais características nas reuniões escolares (Teixeira *et al.*, 2018; Silva; Rabelo, 2021; Teixeira; Miranda, 2020; Texeira, 2009; Silva, 2019; Araújo, 2018).

Quanto aos problemas relativos à formação inicial dos estudantes ainda na graduação, Oliveira, Rocha e Silva (2020) apontam para a existência de uma desarticulação entre a teoria e a prática, indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano. O curso de pedagogia não tem oferecido o preparo necessário para a formação e a atuação deste profissional (David, 2017). À baixa formação inicial soma-se ainda a fragilidade na formação contínua desses coordenadores, o que resulta numa incipiente reflexão crítica acerca da sua atuação (Teixeira; Miranda, 2020).

Compreendemos que a formação contínua dos profissionais da educação é fundamental para a sua atuação, pois implica em um processo constante do vir a ser, um processo de formação e transformação. Nesse sentido, O processo formativo é fundamental para os coordenadores, pois fortalece a organização das formações, aprimora o planejamento das ações educacionais e contribui para a clareza de suas atribuições no ensino-aprendizagem (Placco, 2014).

Diante desse quadro, cada vez mais o CP tem se deparado com um sentimento de fragilidade frente aos desafios exigidos pela sua função (Oliveira; Rocha; Silva, 2020), e se tornado refém das ideologias introduzidas pelas políticas públicas impostas pelos governos neoliberais, reproduzindo e executando ideologias que defendem um trabalho pouco reflexivo (Silva; Pires; Ferraz, 2020).

Os “desvios de função”, por exemplo, têm se apresentado como um importante aspecto relativo à atuação do CP no cotidiano do seu trabalho, reduzindo o tempo que seria destinado a atividade formativa. Na maioria das vezes os CPs envolvem-se mais com atividades rotineiras do que com a formação contínua dos professores, perdendo-se também, muitas vezes, em atividades burocráticas ou que não são compatíveis com sua função (Teixeira *et al.*, 2018). Em grande medida as condições objetivas que constituem a realidade escolar têm imposto limites e dificuldades ao trabalho das coordenadoras pedagógicas (Teixeira, 2014). Apesar de ainda ser compreendida como uma das significações mais importantes acerca do trabalho do coordenador pedagógico, atualmente tem sido associado ao CP significações que expressam fragilidades composta de elementos que desvalorizam a sua atuação no contexto da escola (Gonçalves, 2019).

Alinhando-se a esta perspectiva, Silva, Pires e Ferraz (2020) mostram que a identidade do coordenador tem se tornado vulnerável e questionável diante da dinâmica gerencialista das atividades que lhe foram atribuídas dentro do sistema de organização escolar, da maneira como o coordenador se relaciona com essas atribuições e do modo como se identifica com a escola e com a função. A alienação, a intensificação, culpabilização, expropriação e desvalorização de sua função e atuação dentro do ambiente escolar são fatores que têm fragilizado a atuação do CP (Gonçalves, 2019).

Nos aspectos sobre diálogo com os professores e trabalho colaborativo (Andrade, Nunes e Santos 2022) enfatiza a interdisciplinaridade como busca coletiva e aponta o coordenador pedagógico como um ator estratégico para promover esse diálogo e articulação entre os docentes. Para Souza, Sores e Pacífico (2022) a cultura do individualismo e da competição como desafios a serem superados, ressaltando o papel do coordenador pedagógico em sugerir

e promover o trabalho colaborativo e construir um ambiente propício ao diálogo participativo e democrático com a equipe. Nesse sentido o coordenador pedagógico é visto como um importante agente para estimular a cooperação entre os professores e fomentar a construção de uma cultura colaborativa na instituição de ensino.

Em sua pesquisa Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) concluíram que cabe aos coordenadores pedagógicos a importante função de mediar a formação contínua dos professores. No entanto, é evidente que muitos desses profissionais acabam envolvidos em tarefas burocráticas e superficiais, o que limita o impacto político e pedagógico de sua atuação. Para contornar essa realidade, é fundamental que professores e coordenadores se empenhem em buscar formação e se afirmem como sujeitos competentes, tanto técnico, quanto politicamente.

Diante do exposto, a atuação do coordenador pedagógico é mediada por um processo histórico de transformações que o levou de um papel fiscalizador para um profissional comprometido com a formação e desenvolvimento pedagógico na escola. No entanto, a política de gestão gerencial aplicada na educação tem impactado negativamente sua atuação, resultando em desafios como a precarização do trabalho educacional, fragilidade na formação inicial e contínua, e a reprodução de ideologias neoliberais. Esses obstáculos têm prejudicado a capacidade reflexiva e crítica do coordenador pedagógico, tornando-o vulnerável em sua identidade e atuação.

Nesse contexto, direcionaremos o nosso olhar para a política de formação contínua de professores. A próxima subseção explorará como a formação contínua se configura e como o coordenador pedagógico pode atuar como articulador nesse processo.

## **2.2 A política de formação contínua de professores no Brasil**

O processo de formação contínua de professores tem sido fortemente influenciado pelas mudanças globais, tecnológicas e econômicas ocorridas no final do século XX e início do século XXI. Essas transformações impulsionaram a demanda por um perfil docente atualizado e preparado para lidar com a rápida produção e disseminação do conhecimento. Diante desse contexto, diversas discussões têm sido promovidas para identificar as habilidades, capacidades e conhecimentos necessários para que os professores possam atender aos requisitos da profissão.

Os anos 1990, por exemplo, foram marcados pela ampla disseminação da formação em serviço como uma forma mais barata e eficiente de capacitar profissionais para o campo da

educação. Esse processo teve um impacto direto no corpo docente em todas as suas categorias, como destacam Miguel e Vieira (2008). No entanto, a possibilidade de consolidar uma formação rápida e econômica trouxe consigo vários dilemas para a formação contínua, resultando em programas mais compensatórios do que de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento para os professores, conforme apontado por Dourado (2002). As iniciativas públicas se apoiavam na ideia de que era necessário suprir as deficiências advindas da má-formação inicial dos professores, como recomendavam os organismos internacionais, para melhorar a qualidade do ensino (Gatti, 2008).

A necessidade de atualização constante, um dos lemas propagados pelos organismos internacionais, supostamente permitiria acompanhar os avanços, as renovações e inovações das diversas áreas de conhecimento. Além disso, deveria promover uma criatividade pessoal e em grupo que auxiliaria nos rearranjos das produções científicas, técnicas e culturais (Shiroma, 2011). Entretanto, do ponto de vista crítico de Shiroma (2011), esse lema apenas reforçava a ideia de que os professores deveriam ser os únicos responsáveis por sua formação, enquanto ideologicamente eram orientados para uma formação rápida e superficial que priorizava uma prática instrumentalizada.

A implementação de políticas de formação docente alinhava-se com as reformas educacionais em vigor, em consonância com o compromisso firmado pelo Brasil na Conferência *Todos pela Educação*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Esse documento elencou diversas necessidades básicas relacionadas à educação, incluindo a universalização do acesso, promoção da equidade, foco na aprendizagem, ampliação dos recursos e alcance da educação básica, além do fortalecimento de alianças entre as esferas pública e privada em níveis nacional, estadual e municipal. As diretrizes presentes no documento geraram desdobramentos na educação brasileira e na formação docente, impulsionando mudanças na forma de pensar a educação, por meio de novas ideias, valores e ideologias, e criando marcos legais e diretrizes de atuação (Magalhães, 2019)

Diante dessas transformações e da estruturação das preocupações do Estado com a formação contínua, esse tema passa a ser encarado com uma política de Estado a partir da década de 1990, constituindo-se como uma política pública. Nesse sentido, para fins dessa pesquisa, compreendemos a política de formação contínua de professores passa como uma política pública, como parte constituinte da política educacional brasileira.

O termo Política Pública teve origem nas áreas de administração e política, mas seu significado se expandiu para diferentes áreas e formas de utilização devido à sua complexidade. Para Freitag (1987), a política educacional é considerada uma forma específica de política

social. Podemos compreender política pública como uma ação concreta do Estado ou de autoridade pública composta por diversos elementos práticos, organizados em torno de objetivos específicos, e que não pode ser compreendida sem considerar todo o processo envolvido, desde a identificação do problema até a implementação e avaliação da política (Zitton, 2021).

Por outro lado, Saraiva (2006) descreve a política pública como um fluxo de decisões públicas que visam manter ou modificar a realidade social por meio de estratégias que buscam atingir diversos fins desejados pelos grupos envolvidos no processo decisório, condicionadas pelo fluxo e pelas reações sociais, valores e ideias dos envolvidos. Porém, ambos os entendimentos concordam que as políticas públicas visam a consolidação da democracia, justiça social e manutenção do poder, e que envolvem a alocação de recursos para atingir os objetivos estabelecidos.

De acordo com Vieira (2011), as políticas públicas educacionais consistem em uma variedade de ideias, expectativas e tendências relacionadas às noções e ações públicas, refletindo a diversidade e multiplicidade de intervenções específicas em um determinado momento histórico, podendo inclusive desdobrar-se em outras políticas. Já Caldas (2008) define as Políticas Públicas como sendo um conjunto de ações, metas e planos elaborados pelos governos, em diferentes esferas, com o objetivo de alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Neste sentido, é possível compreender que as políticas educacionais, que fazem parte das políticas públicas, são ações estatais voltadas para alcançar objetivos específicos no campo da educação. De acordo com Saviani (2017), estas ações referem-se às decisões e atividades que regulamentam o funcionamento dos sistemas educacionais. Assim, o Estado age como agente normativo e organizador da educação.

Atualmente a política nacional de formação contínua de professores se estrutura a partir da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Contínua de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Contínua de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Contínua).

O artigo 4º estabelece que a Formação Contínua de Professores da Educação Básica é uma parte essencial do processo de profissionalização dos professores, já que eles são responsáveis por transmitir conhecimentos e culturas e orientar seus alunos na busca pelo aprendizado, com o objetivo de desenvolver habilidades para um desempenho efetivo em suas atividades sociais e melhor qualificação profissional (BNCC, 2020).

Para entender como as políticas públicas educacionais são estabelecidas e aplicadas, é necessário examinar o contexto em que elas surgem no país. Embora a busca pela qualidade do ensino público seja um dos objetivos das políticas educacionais, é importante considerar a autonomia da escola, sem eximir o Estado de suas responsabilidades com ela. No entanto, muitas vezes, os aspectos considerados nas políticas públicas não estão em consonância com as necessidades e particularidades das escolas.

Alferes e Mainardes (2012) destacam que no Brasil, nos últimos 30 anos, podem ser identificados três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Segundo os autores, esses momentos políticos influenciaram os processos de formação contínua de professores no país, como foi observado por Gatti (1972) e outros como Andaló (1995) e Candau (1997).

De acordo com os autores citados, durante a década de 1970, houve um aumento expressivo na formação contínua no Brasil, devido à modernização social e à necessidade de recursos humanos qualificados para atender às demandas do governo militar. O foco da educação nessa época era a formação de trabalhadores, conforme enfatizado por Pedroso (1998).

A primeira visão de formação de professores adotava uma abordagem técnica que considerava o professor como um executor, um cumpridor de tarefas em relação às práticas diárias. Segundo Schon (2000), os professores formados sob essa perspectiva eram preparados para oferecer soluções instrumentais e pontuais para os desafios da prática docente. É importante destacar que esse modelo de formação técnica foi preconizado em um contexto de industrialização tardia, mudanças na agricultura, golpe militar e instauração da ditadura civil-militar, e não se limitou apenas à profissão docente. A abordagem técnica foi enfatizada no texto legal da LDB de 1971, Lei nº 5.692, que associou ao ensino secundário o ensino técnico profissionalizante como uma maneira de, pelo menos no papel, formar uma mão de obra minimamente qualificada e encaminhá-la para a indústria. A prática tecnicista também foi fundamentada em uma compreensão limitada e inadequada das teorias comportamentalistas do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, enfatizando um processo educacional baseado em repetição e memorização.

Conforme destacado por Saviani (2008), a formação de professores nas décadas de 1970 e 1980 baseava-se na perspectiva da instrumentalização para a prática docente. Nesse modelo, o que caracterizava um professor competente era a capacidade de aplicar técnicas de ensino sem reflexão crítica. Segundo Mizukami *et al.* (2002), o conhecimento no modelo técnico era concebido de forma instrumental, ou seja, como aplicação sistemática de

instrumentos, sem considerar a complexidade da realidade educativa e das interações entre professores e alunos.

Durante a década de 1980, a importância da formação contínua perdeu destaque no Brasil, possivelmente devido à associação com a teoria do capital humano. Essa teoria defende que a educação é uma forma de qualificar o trabalho humano e, conseqüentemente, aumentar a produtividade e o lucro do capital. No entanto, nos anos 1990, a questão da qualidade da educação ganhou força, destacando a formação contínua dos professores como um dos principais pilares para a melhoria do ensino (Nascimento, 2008). Dessa forma, a formação contínua voltou a ser vista como uma ferramenta importante para atender às demandas da sociedade em relação à educação.

É importante salientar que, a partir dos anos 1990, foi iniciada uma série de iniciativas de formação contínua como parte das mudanças propostas pela reforma educacional da época.

Nesse processo, o Ministério da Educação (MEC) promoveu uma ampla "descentralização e incentivo a esses programas, oferecendo-os aos sistemas e redes de ensino como propostas para a qualidade da educação e a formação contínua dos professores" (Rabelo, 2014, p. 533). Dentre as ações promovidas pelo MEC, destacam-se os Referenciais Curriculares para a Formação dos Professores e o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação.

Após a década de 1990, a formação contínua de professores passou a ser impulsionada por políticas públicas educacionais demandadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como afirmado por Kuenzer (2011). De acordo com as orientações do MEC, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), as ações formativas poderiam ser oferecidas pelas universidades em cursos integrados aos projetos de extensão, graduação ou pós-graduação, mudando a formação inicial e contínua de professores por meio de estratégias e arranjos educacionais diferenciados. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil, 2009) ampliou as modalidades presencial e a distância para atender aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, mas muitas vezes sem fornecer a formação pedagógica adequada exigida pela própria lei de diretrizes (1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determinou que a formação contínua de professores deveria ser realizada *in loco*, em sintonia com a realidade educacional para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, segundo Placo e Almeida (2011), a formação contínua não tem sido eficaz nesse sentido. Isso ocorre porque os professores estão imersos em uma carga ideológica permeada por valores e crenças baseadas

nas atuais deliberações políticas. Assim como na formação inicial, a formação contínua não promove a ação docente colaborativa e voltada à autonomia, não consolidando novas posturas, ideias e inovações.

No contexto da reforma educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 incluía a Meta 22, que exigia que os sistemas estaduais e municipais de ensino implementassem imediatamente programas de formação contínua para professores alfabetizadores, em parceria com instituições de ensino superior localizadas em suas respectivas áreas geográficas.

Durante a transição do governo federal em 2002 para 2003, houve expectativas de mudanças na política de formação de professores, porém os programas anteriores permaneceram com suas concepções. Nos primeiros anos do novo governo, os programas enfatizaram a formação contínua dos professores alfabetizadores, como o Profa (2002) em alguns estados e municípios, o Programa de Apoio à Leitura e a Escrita (Praler) criado em 2003, e o Programa de Formação Contínua de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento) implantado em 2006. Mas, o que é realmente formação contínua de professores? Os conceitos são diversos.

Ao examinar a terminologia utilizada na formação contínua, Marin (1995) argumenta que a escolha de um termo específico não se limita apenas à seleção de um nome para identificar programas de formação. Em vez disso, revela uma concepção formativa específica com escolhas teórico-metodológicas explícitas que têm implicações no processo de formação. No entanto, essas concepções nem sempre são claras para aqueles que planejam, executam, avaliam ou participam de programas de formação contínua.

O conceito de formação contínua, segundo Alarcão (1998), é um processo dinâmico pelo qual um profissional adapta sua formação às demandas da sua atividade ao longo do tempo. Nesse sentido, a formação contínua busca desenvolver as habilidades profissionais de cada indivíduo, o que não é separado do seu desenvolvimento pessoal. Por acontecer de forma contínua, a formação contínua deve estar intimamente ligada ao desempenho da prática educativa, em estreita conexão com a formação inicial.

De acordo com Gatti (2008), a formação contínua pode ser entendida de maneira restrita, como cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou ingresso no magistério. Por outro lado, pode ser compreendida de maneira ampla, englobando qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, entre outras. Segundo a autora, a formação contínua ocorre ao

longo da vida profissional e pode oferecer oportunidades de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional em qualquer situação.

Segundo a visão de Libâneo (2004), a formação contínua de professores é uma extensão da formação inicial, visando aprimoramento teórico e prático dentro do próprio contexto de trabalho, além de promover o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla para o exercício profissional.

De acordo com Teixeira (2021), a formação contínua é entendida como um processo educativo que ocorre tanto dentro quanto fora do horário de trabalho dos professores. Esse processo permite a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, o que possibilita uma análise crítica das práticas pedagógicas em vigor e cria condições para a produção de novas direções educacionais. Segundo (Marques *et al.*, 2020), a formação contínua constitui como processo essencial para o crescimento profissional dos professores, pois pode ajudá-los a superar as necessidades que surgem na prática docente, decorrentes da interação com a realidade concreta.

Assim, afiliamo-nos à concepção de Teixeira (2021) e (Marques *et al.*, 2020) que apontam a formação contínua como fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, pois auxilia na superação das demandas enfrentadas na prática docente, resultantes da interação com a realidade concreta. Esse processo educativo ocorre tanto durante quanto fora do horário de trabalho dos educadores, permitindo a integração dos conhecimentos teóricos e práticos. Através dessa integração, é possível realizar uma análise crítica das práticas pedagógicas existentes e criar condições para a elaboração de novas abordagens educacionais.

### **2.3 A política de formação contínua de professores no Brasil: o impacto do neoliberalismo**

Atualmente, o modelo neoliberal tem ditado os valores, princípios e parâmetros estruturantes do sistema educacional e das políticas de formação contínua, em consonância com a ideologia predominante na economia e nas políticas estatais. Assim, é necessário analisar as conexões entre a formação contínua e a agenda neoliberal para compreendê-la de forma complexa e contraditória.

A ênfase na qualidade da educação como discurso oficial tem levado a concepções neoliberais nas políticas formativas de professores. A lógica neoliberal baseada em números tem responsabilizado os profissionais da educação quando as metas quantitativas não são

atingidas, o que tem gerado um conflito entre a sociedade e a escola pública, justificando a privatização do setor.

Estudos indicam que a década de 1990 foi o ponto de partida para a construção de uma prática educativa neoliberal. A política de terceirização e privatização implementada pelo governo na época, subordinada aos interesses de mercado, tem determinado o caráter da educação, limitada pela relação custo-benefício imposta pelo mercado.

No sistema capitalista, a classe dominante detém tanto a riqueza material quanto a cultura intelectual, o que resulta na estratificação cultural da sociedade. Nesse contexto, o papel do professor é visto apenas como o de fornecer aos alunos as habilidades operacionais necessárias para que possam se encaixar no mercado de trabalho e vender sua força de trabalho a preços baixos. Não há preocupação em desenvolver habilidades intelectuais singulares dos professores por meio de uma política de formação contínua. Ao invés disso, busca-se aumentar a produtividade e reduzir custos cada vez mais. Adicionalmente, o modelo neoliberal de estado permite que a iniciativa privada possa operar serviços essenciais, como a educação.

Apesar de já existir, materialmente, há vários anos, é neste contexto que surge a regulamentação da profissão do coordenador pedagógico a partir da LDB nº 9394/96. Contudo, apesar de representar um avanço, sua constituição se dá em meio a um processo intensificação do trabalho de ensino-aprendizagem.

Sua regularização aponta para um avanço pois, o significado da nomenclatura sugere um profissional mais orientado para o desenvolvimento das capacidades dos professores no desenvolvimento do processo educativo. Poderíamos até analisar este fato como um resultado do acúmulo de forças sociais decorrentes das lutas pela redemocratização do país. Entretanto, além de surgir no bojo do avanço do projeto neoliberal no país, a crise internacional de 2007 e seu estopim no Brasil em 2013 empurram a atuação do coordenador pedagógico para tarefas cada vez mais operacionais e para a conseqüente terceirização do processo de formação contínua para empresas terceirizadas e seus pacotes (Lombard, 2016).

A partir dos anos 1990, o processo de formação contínua de professores sofreu uma forte tutela dos organismos internacionais, ligados ao comércio e ao mercado. Esses organismos passaram a exercer influência na definição das diretrizes educacionais nos países em desenvolvimento, como o Brasil, buscando diminuir os altos índices de analfabetismo de modo que o país pudesse atender as exigências do capitalismo contemporâneo (Brito; Prado; Nunes, 2019).

Assim, ao mesmo tempo em que a formação contínua de professores é uma possibilidade de desenvolver a capacidade crítica radical dos professores e seus conhecimentos

no sentido de conduzir os alunos a uma prática transformadora, ela pode cumprir, e cumpre, a tarefa de perpetuar e intensificar as relações de exploração existentes na sociedade capitalista. Desse modo, a atuação do coordenador pedagógico poderia estar focada em promover a emancipação humana a partir das especificidades de cada escola e de cada comunidade, mas também poderia estar, e está, mais focado na função pedagógica como monitor e sistematizador de índices para empresas terceirizadas, acabando por promover e desenvolver na escola a lógica de perpetuação do capital.

Este processo resvala nas transformações vividas na política de formação contínua, estando cada vez mais focada na capacitação do professor como um mero reprodutor de pacote educacionais pré-fabricados. E, como consequência, realocaliza a atuação do coordenador distanciando-o do desenvolvimento de capacidades para a emancipação humana, e o limitando ao preenchimento de indicadores e fichas administrativas

Como o prolongamento da formação inicial, a formação contínua de professores tem como objetivo o desenvolvimento da práxis deste profissional no seu contexto de trabalho. Além disso, deve dedicar-se a desenvolver a cultura geral mais ampla através da qual exerce a profissão de coordenador pedagógico (Libâneo, 2004).

Para tanto, a escola deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento das políticas de formação contínua, tendo o coordenador pedagógico como o mediador desse processo. Esse espaço torna possível compreender as reais necessidades, as contradições, bem como os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A vida em sociedade exige dos indivíduos a apropriação de conhecimentos que são construídos historicamente e socialmente, tendo na escola o espaço de reprodução de conhecimentos produzidos. Nesse sentido, Martins (2013, p. 13) afirma que

educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades. É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

Concordamos que a educação escolar desempenha um papel importante na redução das desigualdades sociais. Isso porque, por meio do processo de transmissão do conhecimento, a escola tem a oportunidade de possibilitar aos indivíduos o acesso a um universo mais amplo de significações e conhecimentos sistematizados, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda e crítica da realidade.

A formação contínua é relevante na carreira docente, visto que a construção dos saberes e a formação humana são objetivos centrais do trabalho dos professores. Nesse sentido, a formação contínua, em perspectiva crítica, possibilita aos profissionais compreender que sua prática é mediada pelos aspectos históricos, sociais e ideológicos presentes na sociedade em que atuam. Através de uma atuação crítica, esses profissionais conseguem pensar em uma prática educativa emancipadora que difere das práticas educativas alienantes.

A formação contínua na perspectiva crítica permite a articulação permanente entre teoria e prática, entre o saber e o fazer, através de uma reflexão crítica e práticas comprometidas com a transformação social. Dessa forma, supera-se o paradigma do professor treinador e do professor reflexivo, possibilitando a construção de uma prática educativa transformadora e crítica. No entanto, as políticas de formação contínua de professores têm apontado para a manutenção de uma dominação da sociedade pela classe dominante, a partir do momento em que empregam aos docentes a tarefa de reprodução de conteúdo.

Buscando diminuir os altos índices de analfabetismo de modo que o país pudesse atender às exigências do capitalismo contemporâneo, a partir dos anos 1990, os organismos internacionais, ligados ao comércio e ao mercado, têm pautado o processo de formação contínua de professores, e passaram a exercer forte influência na definição das diretrizes educacionais dos países em desenvolvimento, como o Brasil (Brito; Prado; Nunes, 2019).

De acordo com Teixeira (2014), a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO em 1990, trouxe mudanças significativas na forma como a educação pública em países menos desenvolvidos é organizada e financiada. Desde então, a ênfase tem sido dada ao desenvolvimento de habilidades básicas em língua materna e matemática como uma maneira de atender às necessidades do mercado de trabalho. Isso é particularmente importante porque a globalização e a evolução tecnológica aumentaram a demanda por trabalhadores altamente qualificados em áreas como ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Portanto, a ênfase na aprendizagem dessas habilidades é uma resposta à necessidade de capacitar os trabalhadores para a economia globalizada.

Ao restringir o processo educativo aos conhecimentos básicos necessários à absorção de mão-de-obra pelo capital, a educação passa a negar ao indivíduo o seu desenvolvimento em direção à singularidade humana, negando a ele a possibilidade de apropriar-se de toda a produção histórico-cultural da humanidade e de objetivar-se a partir dela. Numa sociedade de classe, as instituições cumprem o papel de manter o *status quo* da sociedade capitalista

Segundo Carvalho, Teixeira e Marques (2020, p. 56):

a sociedade capitalista sustenta-se, entre outras razões, porque há concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe social que também é a detentora da cultura intelectual. É a classe dominante que, ao se apoderar de tais riquezas, também coloca estas à serviço de seus interesses, produzindo, assim, a estratificação da cultura.

O argumento apresentado aponta para a relação entre a concentração de riqueza material e a produção da estratificação da cultura na sociedade capitalista. A classe dominante, que detém grande parte das riquezas, também é a detentora da cultura intelectual e utiliza esses recursos para perpetuar sua posição de poder e privilégio. Dessa forma, a cultura é estratificada, ou seja, dividida em camadas hierárquicas, em que a cultura da classe dominante é valorizada e considerada superior em relação às outras camadas da sociedade. Essa estratificação cultural, por sua vez, contribui para manter e reproduzir as desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade capitalista, uma vez que perpetua a posição de poder e privilégio da classe dominante.

Desse modo, discutir como a educação tem servido para a manutenção da sociedade capitalista e, como conseqüentemente, a política de formação contínua de professores dentro dessa sociedade cumpre esse papel torna-se, portanto, uma preocupação de primeira importância. Ao analisar a política de formação de professores, Freitas (2007) conclui que no Brasil ela respondeu essencialmente ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, a partir das reformas do Estado e das recomendações internacionais.

Segundo Alferes e Mainardes (2011, p. 4), o processo histórico de desenvolvimento das políticas de formação contínua de professores

mostra que a concepção e as finalidades da formação contínua de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Nota-se, por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo

Entretanto, Moreira (2002) em sua pesquisa já alertava para o risco da formação contínua se tornar um “negócio lucrativo” diante da exigência de que os cursos superiores melhorassem as estatísticas com pouco investimento. Como conseqüência, o processo formativo dos professores se submete ao risco de ser desenvolvido sem nenhuma fundamentação em teorias pedagógicas e de reduzir o profissional da educação a um produtivo ensinador. Corria o risco de se tornar pacotes comerciais pensados de forma pedagogicamente improvisada, mas pautados na necessidade de ser um negócio lucrativo.

Isso porque há perigo da formação contínua dos professores se tornar uma atividade comercial que visa atender às demandas de mercado, sem considerar a qualidade da formação oferecida. Com a pressão para melhorar as estatísticas com investimento mínimo, a formação contínua dos professores pode ser desenvolvida sem uma base teórica sólida em pedagogia, o que pode levar a uma visão de que o professor é apenas um ensinador produtivo, sem levar em consideração o desenvolvimento intelectual e humano do estudante. Essa abordagem pode ser vista como uma venda de pacotes comerciais de formação, sem considerar as necessidades educacionais específicas dos professores e estudantes, o que pode levar a uma educação improvisada e pautada na necessidade de lucro

Segundo Oliveira (2019), analisando o caso do Distrito Federal, a intensificação e a precarização da função do coordenador pedagógico resultam na redução de tempo para dedicar-se para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Reordenar o processo de formação contínua repensando a lógica de trabalho do coordenador pedagógico resultaria necessariamente na demanda por mais profissionais para realizar as tarefas operacionais até então realizadas pelo coordenador.

A política de formação contínua de professores no Brasil tem sido mediada pelo modelo neoliberal, o qual enfatiza a lógica de mercado e a busca por resultados quantitativos, responsabilizando os profissionais da educação pelo não cumprimento de metas. Essa perspectiva reduz o papel do professor a um mero fornecedor de habilidades operacionais para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento de capacidades intelectuais e críticas. O coordenador pedagógico, por sua vez, surge como um avanço, mas também se vê pressionado pela terceirização e pela necessidade de atender a indicadores e demandas administrativas.

A subseção seguinte, apresentaremos abordaremos o que as pesquisas que revelam acerca da formação contínua de professores e a atuação do coordenador pedagógico em meio a esse contexto neoliberal.

## **2.4 Processo de levantamento das pesquisas**

Com o objetivo de melhor compreender o que as pesquisas revelam acerca do objeto, realizamos inicialmente um levantamento das publicações realizadas no portal do Periódicos CAPES/MEC sobre política de formação contínua. Como chave de busca utilizamos “política de formação contínua” e “professor” na aba de pesquisa avançada. A não utilização do termo “política de formação contínua de professores” justificou-se por existirem pesquisas sobre

formação contínua de gestores, de coordenadores, além de termos como “das professoras”, “para professores” e “dos professores”, por isso consideramos a palavra “professor” separadamente como chave de busca.

Como primeiro resultado encontramos 108 publicações, que logo reduziram para 77, após filtrarmos apenas os periódicos revisados por pares, e em seguida, reduziram para 67, após estabelecer como recorte temporal da pesquisa o período entre 2013 a 2022. Após a exclusão das pesquisas que não possuem aderência ao tema aqui investigado restaram 56 publicações (ver quadro a seguir). A apreciação da aderência das publicações ao tema foi realizada a partir da análise do título, do resumo e das palavras-chave de cada publicação, nos casos de dúvidas verificou-se também a introdução e o referencial teórico. Após esse tratamento no banco de publicações selecionadas foram retirados ainda alguns registros em duplicidade, restando 46 publicações a serem analisadas.

Quadro 1 - Quadro relativo às pesquisas que foram excluídas

Título da pesquisa	Motivo da exclusão
Política de formação contínua dos gestores escolares no Brasil: um recorte do cenário ludovicense no período de 2002-2008.	Excluído por discutir a política de formação contínua para gestores
A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos	Excluído por focar da na formação inicial em Educação Especial
A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos	Excluído por focar na formação inicial em Educação Especial
Apresentação Seção Especial Motricidades (v. 5, n. 1, seq. esp.)	Excluído por tratar-se apenas de apresentação a seção especial de revista
O processo de construção e implementação das diretrizes curriculares estaduais de geografia no Paraná	Excluído por foca na implementação das diretrizes curriculares no Paraná
Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial	Excluído por focar da na formação em Educação Especial

Magistério indígena Tamî`kan: aspectos formativos e desafios curriculares para formação de formadores e professores indígenas-RR	Excluído por focar nas especificidades na educação indígena
Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial	Excluído por focar da na formação em Educação Especial
O que as professoras da Educação Básica sabem sobre Gênero?	Excluído por focar na temática de gênero
Perspectivas pedagógicas para o ensino em classes multisseriadas na Ilha Grande	Excluído por focar nas práticas pedagógicas alternativas mobilizadas no ensino em escolas públicas com classes multisseriadas
O planejamento das práticas esportivas escolares no ensino fundamental na cidade de Santos	Excluído por focar em analisar e caracterizar o planejamento das práticas esportivas escolares
Fonte: Levantamentos bibliográfico realizado pela pesquisadora.	

Em seguida, já com o objetivo de compreendermos atuação do coordenador pedagógico, tendo como seu centro prática da formação contínua, buscamos verificar quais aspectos tem sido alvo de investigação dos pesquisadores e quais aspectos do fenômeno têm sido desvelados nas pesquisas. Para isso, selecionamos as pesquisas realizadas no período de 2018 a 2022 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pois esse banco possui um acervo completo o que facilita o acesso a informações sobre dissertações e teses.

A busca no banco da CAPES foi realizada utilizando os seguintes descritores “coordenador pedagógico” *and* “formação contínua de professores”, com o qual localizamos 11 trabalhos. Selecionamos todos, tendo como critério o título, o resumo e as palavras chaves que indicavam os descritores mencionados. Ao realizar a leitura dos 11 artigos, selecionamos 7, que abordavam a formação contínua de professores como o centro da atuação do coordenador pedagógico.

Os demais artigos não fazem parte da constituição da nossa pesquisa, pois os autores não compreendem a formação contínua de professores como a centralidade da atuação do coordenador pedagógico. Silva (2018) revela a importância do coordenador pedagógico na ação formativa dos professores na escola, porém esse trabalho não faz parte da pesquisa por ser apenas um resumo.

Utilizamos os mesmos descritores para a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o qual localizamos 492 resultados, entre Doutorado (49); Mestrado (321); Mestrado Profissional (109) e Profissionalizante (8). Destes escolhemos apenas as Teses de Doutorado, pois serem trabalhos mais consolidados, compreendidas entre os anos de 2019 (5); 2020 (1); 2021 (4) e 2022 (2), não havia nenhuma pesquisa realizada no ano de 2018. Destes selecionamos 7 que abordavam a formação contínua de professores como centro da atuação do coordenador pedagógico.

Os demais trabalhos não fazem parte da nossa pesquisa, pois os autores não demonstram constatar nitidamente a formação contínua de professores como centro da atuação do coordenador pedagógico. Carvalho (2020), por exemplo, destaca como principais atribuições desse profissional a articulação, a coordenação, o acompanhamento, a orientação e o subsídio ao professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o levantamento nas bases de dados da CAPES, nos possibilitou localizar um total de 7 artigos e 7 teses que abordam a formação contínua de professores como centro da atuação do coordenador pedagógico. Apresentamos no quadro 02 os referidos estudos.

Quadro 2 - Teses e artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico

AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO
Teixeira et al (2018).	O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional.	Artigo
Martins, Callai, Bianchi (2021)	O coordenador pedagógico como articulador da formação contínua de professores: o que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam.	Artigo
Bahia, et al. (2018)	Formação contínua de professores de educação física: ações pedagógicas da diretoria regional de educação de Ilhéus.	Artigo
Moraes (2014)	A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista.	Artigo
Cardoso; Araújo; Giroto (2021)	A gestão escolar e a formação contínua do professor crítico-reflexivo na perspectiva do coordenador pedagógico.	Artigo

Sartori; Fabris (2021)	A coordenação pedagógica e a formação contínua de professores no espaço escolar.	Artigo
Sartori; Fabris (2021)	Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola	Artigo
Nagel (2022)	Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba.	Tese
Kailer (2022)	A formação contínua realizada pelo coordenador pedagógico nas s escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa –PR.	Tese
Amaral (2019)	O trabalho do coordenador pedagógico e a formação contínua de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA.	Tese
Oliveira (2022)	Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação contínua e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional.	Tese
Machado (2021)	Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico.	Tese
Nascimento (2021)	Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina-PI.	Tese
Henriques(2019)	Formação contínua centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso.	Tese

Fonte: Autoria própria.

Após apresentar as diferentes abordagens exploradas na condução das pesquisas relacionadas à política de formação contínua de professores e a atuação do coordenador pedagógico, tendo como centro da sua atuação a formação contínua de professores, avançaremos para a análise das seções seguintes, onde discutiremos as descobertas e conclusões

reveladas pelos estudos. Daremos início à reflexão com o tópico referente à política de formação contínua de professores.

#### 2.4.1 Política de formação contínua de professores: o que as pesquisas revelam

No âmbito das pesquisas sobre a política de formação contínua de professores, esta subseção nos conduzirá a uma reflexão aprofundada acerca das revelações trazidas por esses estudos. A década de 1990 marcou um ponto crucial na disseminação dessas políticas no Brasil, impulsionada pela busca de desenvolvimento nos países periféricos e pelo reconhecimento da Educação como peça-chave para o progresso. Com o status estratégico atribuído à Educação, organizações internacionais dedicaram atenção e recursos para aprimorar a capacidade e eficiência dos sistemas educacionais. Nesse cenário, as políticas de formação contínua emergiram como iniciativas essenciais a serem implementadas, e é justamente por meio das pesquisas que buscaremos compreender seu impacto no contexto educacional.

Como consequência, diversos instrumentos legais e administrativos no Brasil passaram a estimular e orientar a implementação de políticas de formação continuada, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Foram constituídos também pactos e programas nacionais de educação com este objetivo, tais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.

Esse quadro que se apresentou no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI estigou os pesquisadores a buscarem compreender cientificamente, motivando de um número crescente de pesquisas sobre política de formação contínua a partir de 2010.

Ao analisarmos a frequência das publicações restantes, como pode ser observado no gráfico a seguir, observa-se que no ano de 2016 há um salto nas pesquisas sobre o tema, saindo de uma pesquisa realizada em 2013 para 7 pesquisas realizadas neste anos. Em seguida observamos uma relativa estabilidade do interesse dos pesquisadores sobre o tema até 2019, quando incia um período de desinteresse sobre o tema, chegando a publicar apenas 3 pesquisas em 2021. Entretanto, em 2022, observamos uma nova tendência de alta com 6 publicações.

Gráfico 1 - Publicações sobre política de formação contínua por ano



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Com o objetivo de tentar compreender melhor estas publicações, realizamos a leitura e análise dos artigos para tentar agrupá-los em possíveis abordagens, por meio similaridade entre os temas analisados em cada pesquisa. Como resultado foi possível indentificar sete diferentes temáticas abordadas nas pesquisas, como podemos perceber no quadro a seguir.

Quadro 3 - Número de pesquisas por tema em publicações sobre política de formação contínua entre 2013 e 2022

Temas analisados	Nº de pesquisas
Implementação da política	10
Avaliação da política de formação contínua	9
Formulação e histórico da política de formação contínua	7
Impactos e concepções do PNAIC e demais programas/legislações	7
Impacto da política de formação contínua	5
Fatores que influenciam a Política de formação contínua	4
Tecnologias de Informação e Comunicação	4
<b>Total Geral</b>	<b>46</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dessas abordagens, a que mais concentrou a atenção dos pesquisadores no período analisado foi a “Implementação da política”, com 10 publicações. Aqui foram agrupadas pesquisas que discutem a importância das parcerias na implementação das políticas de formação contínua (Dornelas; Martins, 2013; Luiz *et al.*, 2016); as pesquisas que analisam a

necessidade de incluir temas mais específicos nas políticas de formação contínua, relacionados aos saberes campestres, transtornos globais e aos saberes amazônicos, por exemplo (Macedo; Bicalho, 2022; Brasileiro; França, 2017; Lunardi *et al.*, 2019); as que analisam os paradoxos e autonomia na implementação das políticas (Mello; Silva, 2019; Pereira; Tortato; Marcoccia, 2018).

Outra temática que também atraiu bastante a atenção dos pesquisadores foi a “Avaliação da política de formação contínua”, com 9 publicações no período. Duas delas trazem importantes contribuições para as revisões de literatura sobre o tema, pois sistematizam a literatura sobre políticas educacionais no Brasil de 2000 a 2010 (Penna, 2018) e a literatura sobre formação de professores alfabetizadores de 2014 a 2018 (Girardi; Rausch, 2022). Foram agrupadas nessa abordagem também as pesquisas que discutem a percepção dos professores sobre a política de formação contínua (Pereira; Trindade, 2018; Santos; Ferraz, 2020; Calil; André, 2016).

Também teve grande aderência a temáticas “Formulação e histórico da política de formação contínua”, com 7 publicações. Nessa abordagem ganha ênfase as análises que fazem um resgate histórico de constituição de experiências de política de formação contínua, tais como a política de formação contínua no Paraná (Gasparelo; Schneckenberg, 2017), em Mato Grosso (Borges; Gentil; Soares, 2019) e em São Paulo (Miranda; Silva; Aparício; Moreira, 2021). Encontram-se aqui também análises sobre a influência do Regime Curricular na formulação da política de formação contínua (Coutinho; Garcia; 2017), sobre a concepção de docente introduzida no processo de formulação da política (Brito; Fernandes, 2020).

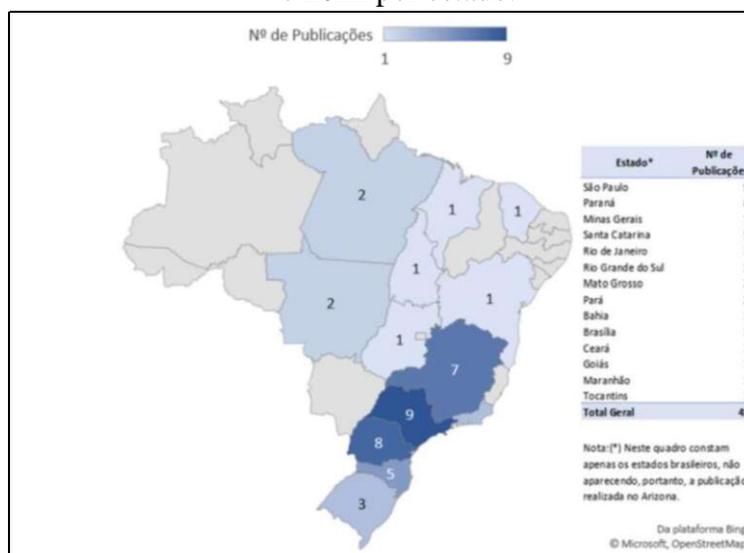
Os “Impactos e concepções do PNAIC e demais programas/legislações”, também marcaram as publicações do período como uma abordagem com significativa atratividade de pesquisas, com 7 publicações. Predominam aqui as pesquisas que analisam o PNAIC, desde aquelas que destacam os avanços promovidos pelo PNAIC (Aureliano; Silva Jr.; 2020; Lima; Silva, 2018), até as que destacam também as limitações (Schneider; Grosch; Dresch, 2019; Tassoni; Reis, 2018), passando por aquelas que analisam a proposta de formação contínua nos textos políticos relacionados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Pires; Schneckenberg, 2019; Frambach; Andrade, 2016).

Por fim, as 3 últimas temáticas analisam política de formação contínua a partir do “Impacto da política de formação contínua”, considerando o trabalho docente (Nascimento; Silva; Avelar, 2022; Lira; Santos, 2016) e os impactos da política na atuação do professor (Dias, 2018); dos Fatores que influenciam a Política de formação contínua, considerando a influência

das organizações internacionais sobre a educação na América Latina (Bobato; Ferreira, 2021; Carmo; Silva, 2022) e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), considerando a utilização das TICs no processo de implantação da formação contínua (Souza *et al.*, 2017; Antunes, 2018) e considerando o processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos os alunos (Orth; Medeiros, 2022; Silva; Souto, 2019).

Além das pesquisas analisadas se distribuírem entre diferentes abordagens temáticas que expressam diferentes preocupações analíticas relacionadas à política de formação contínua, elas também se distribuem geograficamente, como aponta o gráfico a seguir. No gráfico é possível notar que os estados que se apresentam como maiores difusores das pesquisas sobre política de formação contínua concentram-se na região sul e sudeste, mais precisamente São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

Gráfico 2 - Número de publicações sobre política de formação contínua realizadas entre 2013 e 2022 por estado.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Analisando-se as pesquisas sobre política de formação contínua, também é possível identificar que as regiões destacadas no gráfico anterior seguem difundindo as publicações mais recentes sobre o tema, mas que também estados como Goiás, Ceará, Mato Grosso, Pará e Tocantins têm difundido pesquisas recentes (ver gráfico a seguir).





Pontifícia Universidade Católica do Paraná.			3						3
Universidade do Estado de Mato Grosso						3			3
Universidade do Estado do Mato Grosso						3			3
Universidade Franciscana Santa Maria						3			3
Fundação Joaquim Nabuco			2						2
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro								2	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro			1					1	2
Universidade de Brasília								2	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo			1				1		2
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte							2		2
Universidade Federal do Pará				2					2
Universidade Federal de São Carlos								2	2
Outras Instituições*									48
<b>Total Geral</b>									<b>110</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Por fim, ao observarmos o padrão de coautoria das pesquisas sobre formação contínua, podemos apreender que têm sido por uma lógica endógena, onde a rede de coautorias não consegue transplantar a barreira geográfica estabelecida pelo estado de origem dos pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Como se pode observar no quadro a seguir, os autores por pesquisa em São Paulo, no Paraná e no Rio de Janeiro quase que totalmente se concentram em um único estado.

Quadro 5 - Relações de coautoria: autores por publicação e por instituição/estado dos três estados com maior número de pesquisadores sobre o tema

Autores por pesquisa	Pesquisas																		
	Alves2019	Bertotti2016	Bobato2021	Calil2016	Coutinho2017	Frambach2016	Gasparelo2017	Gimenez2015	Macedo2022	Miranda2021	Nascimento2022	Penna2018	Pereira2018	Pires2019	Rabello2018	Ribeiro2020	Rodrigues2021	Souza2017	Tassoni2018
Estado	2	3	2	2	2	2	2	3	2	4	3	3	5	2	1	3	2	5	2
<b>São Paulo</b>	2			2						4		3			1	3	2		2
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2																		2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo				1												1			
Universidade de Taubaté				1															
Universidade Federal de São Carlos																	2		
Universidade Federal de São Paulo												3			1				
Universidade Municipal de São Caetano do Sul										3									
Universidade Nove de Julho																2			
Universidade Paulista										1									
<b>Paraná</b>		3	2				2	3				3	2					4	
Cultura Inglesa								1											
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.		3																	
Secretaria da Educação do Paraná								1											
Universidade Estadual de Londrina								1											
Universidade Estadual de Maringá																		4	
Universidade Estadual de Ponta Grossa								1					1						
Universidade Estadual do Centro-Oeste			2					1						2					
Universidade Tuiuti do Paraná													2						
<b>Rio de Janeiro</b>					2	2			2		3		1						
Fundação Municipal de Educação de Niterói						1													
Instituto Nacional de Educação de Surdos											1								
Universidade do Estado do Rio de Janeiro											1								
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro													1						
Universidade Federal do Rio de Janeiro						1				1									
Universidade Federal Fluminense					2														
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro									2										

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos casos analisados apenas a pesquisa Souza (2017) e a pesquisa Pereira (2018) superam os limites geográficos dos estados, contendo, respectivamente, apenas 4 dos seus 5 pesquisadores no Paraná, e 3 dos seus 5 no Paraná. Destaca-se que apesar de não haver uma variação geográfica na composição das redes de coautoria, observa-se uma relativa variação

institucional, de modo que no mesmo estado é possível evidenciar mais de uma instituição compondo a mesma pesquisa.

Apesar dessa configuração institucional, as redes de coautoria, quando analisadas conjuntamente aos polos difusores dessas pesquisas e aos estados que mais concentram autores sobre o tema, apontam para uma tendência de que as pesquisas reflitam prioritariamente sobre a realidade local e, portanto, priorizando os fenômenos das regiões sul e sudeste. Este quadro destaca a importância de estudos como os desenvolvidos por pesquisadores do Ceará, de Pernambuco, do Rio Grande do Norte e do Piauí, bem como desta pesquisa.

Como último elemento analisado a tabela a seguir apresenta a predominância de abordagem teórica por Instituição de pesquisa.

Quadro 6 - Distribuição de pesquisadores por tema em cada instituição de origem que publicaram pesquisas sobre política de formação contínua entre 2013 e 2022	
Instituições*/Temas	Nº de Pesquisadores
<b>Universidade Federal do Espírito Santo</b>	<b>7</b>
Implementação da política	7
<b>Universidade Estadual do Centro-Oeste</b>	<b>5</b>
Fatores que influenciam a Política de formação contínua	2
Impactos e concepções do PNAIC e demais programas/legislações	2
Formulação e histórico da política de formação contínua	1
<b>Universidade Estadual de Maringá</b>	<b>4</b>
TICs	4
<b>Universidade Regional de Blumenau</b>	<b>4</b>
Avaliação da política de formação contínua	4
<b>Pontifícia Universidade Católica de Campinas</b>	<b>4</b>
Impactos e concepções do PNAIC e demais programas/legislações	2
Formulação e histórico da política de formação contínua	2
<b>Universidade Federal de São Paulo</b>	<b>4</b>
Avaliação da política de formação contínua	4
<b>Universidade Federal do Amapá</b>	<b>3</b>
Impacto da política de formação contínua	3
<b>Universidade Municipal de São Caetano do Sul</b>	<b>3</b>
Formulação e histórico da política de formação contínua	3
<b>Pontifícia Universidade Católica do Paraná.</b>	<b>3</b>
Fatores que influenciam a Política de formação contínua	3
<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO</b>	<b>3</b>
TICs	1
Formulação e histórico da política de formação contínua	2
<b>Universidade do Estado do Mato Grosso</b>	<b>3</b>
Implementação da política	3
<b>Universidade Franciscana Santa Maria</b>	<b>3</b>

Implementação da política	3
Nota: (*) Para melhor visualização dos dados optou-se por incluir no quadro apenas as Instituições que abrigam três ou mais pesquisadores.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar a Universidade Federal do Espírito Santo tem se caracterizado como um centro de estudos mais focado nas análises referentes à implementação da política de formação contínua. Em contrapartida, a Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná tem se caracterizado por uma relativa dispersão dos temas pesquisados, variando entre: Fatores que influenciam a Política de formação contínua, Impactos e concepções do PNAIC e demais programas/legislações e Formulação e histórico da política de formação contínua.

A formação contínua tem se apresentado vestida de várias nomenclaturas no do seu processo de constituição, tais como: i) capacitação em serviço; ii) capacitação; iii) formação contínua e capacitação; iv) educação profissional; v) educação contínua; vi) aperfeiçoamento profissional continuado (LDB, 96). Essas terminologias trazem consigo princípios, concepções e modelos incorporados às políticas de formação contínua no Brasil.

No Quadro 7 são apresentadas algumas definições sistematizadas por Prada (1997) acompanhadas das suas respectivas definições

Quadro 7 - Termos empregados para a formação contínua de professores

TERMOS	DEFINIÇÕES
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar a do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Contínua	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.

Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico. Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado. Aprimoramento. Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

Fonte: Prada (1997, p. 88).

A partir do quadro acima podemos inferir a ideia de que a formação contínua de professores pode ser vista de diferentes perspectivas, dependendo da concepção de educação e sociedade que estão sendo construídas em determinados momentos históricos. Isso significa que as políticas educacionais e os paradigmas de formação adotados estão diretamente relacionadas à sociedade em que estão inseridos. “Nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (Martins, 2010, p. 65). Destacamos que a formação contínua não pode ser analisada de forma isolada, mas sim como parte de uma complexa trama social que envolve diversos fatores, como as condições socioeconômicas, políticas e culturais.

Entretanto, aqui nos dedicaremos a analisar apenas alguns deles: a) o paradigma das competências; b) o paradigma do professor reflexivo; e c) o paradigma do professor crítico-reflexivo. Cada um deles apresenta uma concepção diferente sobre o papel do professor na educação e na sociedade, assim como sobre a forma como a formação deve ser conduzida.

A escolha de um paradigma de formação contínua não é neutra, pois está ligada a interesses e valores específicos. Dessa forma, os profissionais da educação devem estar atentos às implicações dessas escolhas e buscar uma formação crítica e reflexiva, levando em conta a complexidade da realidade em que atuam.

#### a) O paradigma das competências

Uma abordagem muito difundida nesse contexto é a Pedagogia das Competências, que valoriza o aprender fazendo, a resolução de problemas e a abordagem pragmática. O aspecto

específico dessa abordagem é a tentativa de decompor o processo de "aprender a aprender" em uma lista de habilidades e competências, cujo desenvolvimento deve ser o foco da avaliação, ao invés da avaliação baseada no aprendizado de conteúdos (Hermida; Lira 2021)

Essa proposta educacional, embasada na Pedagogia das Competências, busca substituir o conceito de qualificação pelo conceito de competência, direcionando o ensino das disciplinas de conhecimento para o ensino focado em competências. Contudo, Saviani (2012) adverte que esse movimento pode levar a um neotecnicismo, onde o controle do processo de ensino se concentra nos resultados. Nesse cenário, a avaliação dos resultados torna-se fundamental para garantir a eficiência e produtividade, e o Estado assume um papel central através da criação de agências reguladoras e sistemas nacionais de avaliação, que avaliam alunos, escolas e professores, e influenciam a distribuição de recursos com base em critérios de eficiência e produtividade.

Facci (2010) e Duarte (2010), que apontam para o fato de que esse modelo de formação tem como objetivo atender às necessidades do capital, ao invés de formar profissionais críticos e reflexivos. Ou seja, o objetivo da formação é adequar o indivíduo às demandas do mercado de trabalho, sem necessariamente considerar aspectos mais amplos da realidade.

Essas dinâmicas sociais têm sido marcadas por divisões de classes antagônicas ao longo da história, onde os resultados da produção material e imaterial tendem a favorecer as classes dominantes. Como observam Saviani e Duarte (2015), as relações de produção nessas sociedades resultam em uma divisão social do trabalho, levando à objetivação do ser humano e à apropriação desses resultados de forma que a riqueza material e imaterial não seja utilizada para o benefício de toda a população.

Além disso, essa abordagem tem levado à individualização da aprendizagem, o que pode ter efeitos negativos na construção de uma visão crítica da sociedade. Em vez de pensar na formação de indivíduos capazes de agir coletivamente, em prol de uma transformação social, o foco está em desenvolver habilidades específicas, que possam garantir uma posição privilegiada no mercado de trabalho.

## b) O paradigma do professor reflexivo

No âmbito das concepções idealistas sobre a educação, é relevante abordar a relação entre os paradigmas contemporâneos e a formação contínua de professores. A teoria do professor reflexivo teve origem com o trabalho de Donald Schön, que se dedicou a reformas curriculares em cursos de formação profissional. Inspirado por seus estudos em filosofia,

especialmente sobre John Dewey(1859-1952), Schön propôs uma abordagem diferente para a formação de profissionais.

Ele questionou o modelo tradicional de currículo normativo, que apresenta primeiro a ciência, depois sua aplicação e, por último, um estágio de aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos. Segundo Schön (1983), esse modelo resultava em profissionais que não eram capazes de lidar com as situações emergentes no cotidiano profissional, pois estas muitas vezes ultrapassavam os conhecimentos científicos disponíveis e as respostas técnicas ainda não estavam formuladas. Assim, a teoria do professor reflexivo surge como uma alternativa, incentivando os profissionais a refletirem sobre suas práticas e a buscar soluções criativas e adaptativas para os desafios enfrentados na sua atuação profissional (Pimenta; Ghedin, 2006).

Essa teoria, destaca a importância da experiência e da reflexão na construção do conhecimento profissional. Valorizando a epistemologia da prática, enfatizando o conhecimento tácito, que surge das soluções encontradas pelos profissionais em suas ações cotidianas.

No entanto, esse conhecimento não é suficiente frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático” (Pimenta; Ghedin, 2006, p. 20).

O conhecimento tácito, embora seja importante para lidar com situações rotineiras, revela-se insuficiente para enfrentar desafios complexos e novas circunstâncias. Nesse sentido, Pimenta (2006) aborda o tema e enfatiza que o saber docente não se restringe apenas à prática, mas também é enriquecido pelas teorias da educação. A teoria desempenha um papel fundamental na formação dos professores, fornecendo diferentes perspectivas que possibilitam uma ação contextualizada. Ela oferece uma variedade de pontos de vista que permitem aos educadores compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e até mesmo a sua própria atuação profissional. Ao combinar o conhecimento prático com a perspectiva teórica, os professores adquirem um conjunto mais completo de ferramentas para uma prática educacional mais embasada e efetiva.

Pimenta (2006), defende a necessidade de uma análise teórica mais profunda, uma teoria crítica, que permita aos professores tomarem consciência de sua situação. Essa abordagem visa ir além do sentido do ensino e dos fins pretendidos, onde os professores muitas

vezes atuam apenas como funcionários submetidos à autoridade burocrática, sem questionar as estruturas e condições do ensino. É fundamental que os professores tenham uma explicação para os problemas que enfrentam e compreendam as condições estruturais que influenciam sua atuação.

Desse modo, o trabalho dos professores é concebido como um trabalho intelectual, onde se desenvolve um conhecimento sobre o ensino que reconhece e questiona sua natureza socialmente construída e sua relação com a ordem social. Essa abordagem analisa as possibilidades transformadoras presentes no contexto social das aulas e da docência, abrindo caminho para uma prática educacional mais informada, crítica e reflexiva (Borges, 2006).

A valorização da prática e a reflexão crítica do professor sobre suas experiências no ambiente pedagógico têm sido enfatizadas atualmente. Contudo, de acordo com Facci (2010), essa abordagem pode restringir a visão crítica do professor em relação à sociedade, uma vez que se concentra exclusivamente na reflexão da prática, negligenciando a apropriação do conhecimento científico.

Consequentemente, isso pode dificultar a capacidade do professor de assumir uma postura ativa em sala de aula e limitar sua análise crítica da realidade construída pelo homem. Portanto, é essencial considerar a integração entre a teoria e a prática na formação contínua de professores, a fim de desenvolver uma perspectiva crítica reflexiva que permita uma atuação mais consciente e organizada dos docentes no ambiente educacional.

Em suma, ambas as perspectivas mostram limitações na promoção de uma educação comprometida com a formação humana. A Pedagogia das Competências pode reduzir o processo educacional a uma lista de habilidades e competências, negligenciando aspectos essenciais da formação do indivíduo como ser histórico e social. Por outro lado, a teoria do professor reflexivo, embora ressalte a importância da reflexão na prática docente, pode não fornecer uma base teórica sólida o suficiente para que os educadores possam compreender e enfrentar os desafios sociais e estruturais que afetam a educação.

Para formação contínua que vislumbre a formação humana, é fundamental considerar tanto a prática quanto a teoria de forma integrada. Os professores devem ser incentivados a refletir criticamente sobre sua atuação, ao mesmo tempo em que são imbuídos de um conhecimento teórico sólido e contextualizado. Somente assim eles poderão se tornar agentes de transformação capazes de enfrentar os obstáculos da realidade concreta e contribuir para uma educação que promova a emancipação e a prática da liberdade para todos os indivíduos.

Ao analisar o modelo proposto por Schön sobre o profissional reflexivo, percebemos que a prática docente tem um papel fundamental na geração de conhecimento, mas não devemos

limitá-la apenas a esse aspecto. Contreras (2002) destaca que a reflexão, por si só, não é suficiente para abordar questões sociais que vão além da sala de aula, pois muitos desafios dependem também de políticas educacionais e sociais.

Quando consideramos que a reflexão na prática docente é a única fonte de soluções para os problemas enfrentados no contexto educativo, atribuímos uma responsabilidade exclusiva aos professores e sua suposta falta de habilidade diante das diversas situações. Em muitos casos, culpa-se o docente como o principal responsável pelos problemas no processo de ensino-aprendizagem, enquanto ignoramos os problemas estruturais reais profundamente enraizados nas desigualdades sociais, econômicas e políticas (Contreras, 2002).

Surge, então, a questão da racionalidade técnica, que antes era considerada oposta à prática reflexiva, mas agora é integrada a ela de uma maneira diferente, com uma nova linguagem e procedimentos reconstruídos para a solução de problemas (Contreras, 2002). Essa racionalidade técnica leva muitos professores a restringir sua reflexão sobre a prática educativa apenas ao contexto da sala de aula, sendo moldados principalmente pelas características específicas da instituição em que trabalham e do sistema educacional em que estão inseridos.

### c) O paradigma do professor crítico-reflexivo

Diante disso, é necessário um olhar crítico sobre a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a reflexão deve ser embasada por uma análise teórica e levar em consideração a ideia central da teoria crítica, que visa ajudar os professores a desenvolverem uma apreciação crítica da situação na qual se encontram (Giroux, 2002). Não basta apenas refletir, é essencial observar o contexto dos conflitos e entender qual papel o professor pode desempenhar perante as situações observadas.

Além disso, na formação crítica, conforme Teixeira (2021), há uma relação dialética entre teoria e prática, o que significa que esses aspectos devem ser entendidos como elementos complementares e interdependentes no processo educativo. Dessa forma, a formação crítica busca desenvolver nos profissionais de educação a capacidade de refletir de maneira crítica sobre sua prática e a realidade em que estão inseridos, promovendo assim uma formação mais sólida e consciente.

Nesse sentido, os processos formativos fundamentados na racionalidade crítica e reflexiva, segundo Marques (2015), aumentam significativamente as chances dos professores alcançarem um desenvolvimento mais profundo de sua consciência. Essa abordagem de formação profissional com base teórico-metodológica promove o exercício contínuo da crítica

e a análise da realidade educacional. Isso ocorre por meio do resgate histórico, compreendendo as causas que constituem a realidade como uma totalidade concreta, bem como as condições que a moldam e desenvolvem.

Assumimos a visão de que a formação crítica de professores é aquela que possibilita uma constante conexão entre o conhecimento teórico e prático, integrando a teoria com a prática através de uma reflexão crítica voltada para a transformação social. Desta forma, podemos ultrapassar as barreiras impostas pelas abordagens de treinamento e do profissional reflexivo.

Após a leitura e análise dos artigos, identificamos diferentes abordagens temáticas presentes nas pesquisas. As políticas de formação contínua têm sido consideradas essenciais e, por meio das pesquisas, buscamos compreender o impacto dessas políticas no contexto educacional.

Nesta próxima subseção, enfocaremos a discutir as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico com foco na formação contínua. Demonstraremos como esse tema tem sido discutido e a importância de continuar a estudá-lo, com o objetivo de avançar na produção de conhecimento que possa orientar a compreensão sobre como essa relação medeia a atuação do coordenador pedagógico.

#### 2.4.2 As pesquisas sobre a atuação dos Coordenadores Pedagógicos

Nesta subseção apresentamos o que as pesquisas têm apontado acerca da atuação do coordenador pedagógico, tendo como centro a formação contínua, demonstrando como esse tema vem sendo discutido e a relevância de darmos continuidade a esses estudos com o intuito de avançar na produção de conhecimento que possam orientar a compreensão sobre como essa relação medeia a atuação do coordenador pedagógico.

Como já apresentado nos tópicos anteriores, a atuação do coordenador pedagógico vem passando por transformações ao longo do tempo. Durante este percurso histórico diversas compreensões acerca da essência da atuação do coordenador pedagógico se concretizaram, a exemplo da perspectiva da formação contínua como centro da sua atuação.

Exemplo disso é, de acordo com Saviani (2003), durante o início da colonização do Brasil, a figura do supervisor era representada pelo prefeito de estudo, um profissional vinculado ao ensino dos jesuítas. Essa posição tinha como objetivo controlar a política de ensino estabelecida pela Companhia de Jesus. Desde então, a função do supervisor passou a estar mais relacionada à atividade de fiscalização do desempenho escolar. Entretanto, pesquisas recentes,

tais como, Placco (2012); Teixeira *et al.* (2018); Martins, Callai e Bianchi (2021); Teixeira (2021), dentre outras, têm apontado a formação contínua de professores como o centro da atuação do CP.

Ao tratar da atuação do coordenador pedagógico, Teixeira (2021), salienta a relevância da atuação do coordenador pedagógico na promoção da formação contínua dos professores, já que, ao coordenar os processos formativos na escola, o seu trabalho influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem. O desempenho dessa função no contexto escolar demanda que o profissional de coordenação pedagógica realize o planejamento e o acompanhamento da execução do processo didático-pedagógico da instituição.

Segundo Placco (2012), a formação contínua de professores deve ser compreendida como um processo reflexivo e crítico que busca superar a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento. Nessa perspectiva, a formação contínua deve promover a integração entre teoria e prática, estimulando a reflexão sobre a ação pedagógica e incentivando o diálogo entre os professores e a comunidade escolar.

É importante destacar a compreensão de Placco, Souza e Almeida (2013) acerca do trabalho do coordenador pedagógico. Para as autoras este profissional tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação dos professores. No entanto, os dados da pesquisa indicam que nem sempre a coordenação dos processos educativos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada.

Defendemos a compreensão de que o Coordenador pedagógico tenha como centro da sua atuação a formação contínua de professores, atuando como um articulador desse processo. Juntamente com os professores, pensando, agindo na transformação de práticas educativas que tenha como direcionamento a emancipação educativa. Para tanto, o coordenador pedagógico precisa ter uma visão integrada da instituição, conhecendo as necessidades formativas dos professores e dos alunos, e ser capaz de estabelecer diálogos críticos e reflexivos entre os diferentes atores envolvidos na prática educativa.

De acordo com Fusari (2007), a formação contínua de professores deve ser concebida como um processo de aperfeiçoamento profissional que visa ao desenvolvimento das competências necessárias para a prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação contínua deve ser planejada de forma a atender às necessidades específicas dos professores e dos alunos, considerando as demandas do mundo contemporâneo.

O coordenador pedagógico deve atuar como um mediador entre os professores e as políticas educacionais, buscando articular as demandas da escola com as políticas públicas de educação. Ele deve ter uma visão ampla da educação, conhecendo as teorias e as práticas

pedagógicas mais recentes e as políticas educacionais em vigor, e ser capaz de estabelecer diálogos construtivos com os diferentes atores envolvidos na prática educativa (Fusari, 1997).

Contudo, apesar de se compreender a importância da formação contínua como centro da atuação do coordenador pedagógico (CP), é importante destacar que existem diversas contradições que podem ser identificadas em seu cotidiano, o que dificulta a realização dessa prática. Algumas pesquisas sobre o CP têm identificado que sua atuação tem sido cada vez mais associada a um trabalho difuso e administrativo, levando a uma concepção equivocada de que ele é responsável por tudo na escola. Isso tem resultado em uma identificação do coordenador pedagógico como um "faz-tudo", como apontado por Teixeira (2021).

Ao analisar as pesquisas existentes sobre formação contínua, é possível notar uma variação significativa em relação à compreensão desse conceito. Embora todas as pesquisas partam do mesmo princípio - a formação contínua como centro - elas apresentam percepções diferentes sobre como o coordenador pedagógico (CP) deve atuar.

a) A primeira concepção identificada nas pesquisas foi a concepção reflexiva.

No seu trabalho intitulado *O papel do coordenador pedagógico na formação de professores e na construção da sua identidade profissional*, Teixeira *et al.* (2018) destacam a importância da formação contínua com uma abordagem reflexiva e coletiva para que os professores possam refletir sobre suas próprias práticas e compartilhar saberes, a fim de enfrentar os desafios atuais da sociedade globalizada. É salientado que momentos de reflexão coletiva sobre a prática e a busca por soluções para os problemas enfrentados pelas escolas são cruciais, uma vez que o contexto educacional vem passando por mudanças significativas em diferentes níveis e relações interpessoais.

Do mesmo modo, Martins, Callai e Bianchi (2021), em sua pesquisa, *O coordenador pedagógico como articulador da formação contínua de professores: o que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam*, destacam a importância do papel do coordenador pedagógico na promoção de um ambiente de formação contínua que valorize a reflexão dos professores sobre sua prática. Segundo os autores, é fundamental que os coordenadores pedagógicos apoiem e orientem os professores em sua busca por soluções inovadoras e eficazes para os desafios que enfrentam em sala de aula.

Os autores também afirmam que a formação reflexiva deve ser uma prática constante na vida dos professores, e que é importante que os coordenadores pedagógicos incentivem e promovam essa prática ao longo do tempo, por meio de diferentes estratégias e metodologias.

O papel do coordenador pedagógico é fundamental nesse processo, pois ele pode ajudar a criar um ambiente favorável para a reflexão e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores

Seguindo a mesma compreensão a pesquisa de Moraes (2014), *A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista*, afirma que a formação em serviço é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois promove o questionamento e a reflexão sobre suas práticas pedagógicas a partir de suas experiências na escola. A autora destaca a importância de um processo reflexivo baseado na experiência dos professores como forma de promover o aprimoramento contínuo da prática docente.

Oliveira (2022) defende em sua tese de doutorado intitulada *Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação contínua e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional*, uma concepção de formação contínua que reconhece a importância do contexto escolar e das situações vivenciadas pelos professores ao longo de suas carreiras. A reflexividade sobre a prática, a troca de experiências de forma crítica e o uso do conhecimento científico são valorizados, ao invés de apenas seguir fórmulas prontas que podem ser aplicadas em qualquer situação.

Segundo a tese de doutorado de Machado (2021) intitulada *Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico*, o coordenador pedagógico deve criar oportunidades para a reflexão sobre a prática docente, valorizando o trabalho realizado pelos professores e discutindo os objetivos propostos. É importante ouvir as perspectivas e ideias do docente para juntos elaborarem novas estratégias de atuação, a fim de auxiliar no desenvolvimento do professor reflexivo e promover a formação e autoformação docente.

A pesquisa de Nascimento (2021) *Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina-PI* compreende a importância de ressaltar que a formação contínua deve ser pautada pelo pensamento reflexivo, uma vez que se trata de um processo de reconstrução dos saberes em serviço, sendo necessário estimular o debate, a troca de experiências e a busca por soluções para os desafios enfrentados na gestão escolar do dia a dia.

Destacamos também que Sartori e Fabris (2021), em seus dois artigos intitulados *Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola* e *A coordenação pedagógica e a formação contínua de professores no espaço escolar*, defendem que tanto o coordenador pedagógico quanto os professores podem utilizar os traços do professor reflexivo, uma vez que o ato de reflexão é capaz de gerar descobertas singulares para todos os envolvidos

na educação. Quando o profissional se dispõe a refletir, seu olhar é levado para além do que é habitualmente focado.

Os autores referendam que, o processo reflexivo não se limita apenas ao contexto educacional, mas também inclui as posições assumidas dentro desse ambiente escolar. Isso engloba as atitudes dos professores, os desafios e os problemas educacionais, que são elementos que constituem o material diário que justifica o trabalho do coordenador pedagógico.

Por fim, em consonância com a perspectiva da formação reflexiva, Henriques (2019), *Formação contínua centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso*, aborda a perspectiva do professor reflexivo-prático, que questiona a abordagem da racionalidade técnica e reconhece o ensino como uma atividade altamente complexa, que lida diariamente com situações imprevisíveis, ambíguas, conflitantes e em constante mudança, sem soluções definidas. Nessa visão, o professor é visto como um profissional autônomo, em constante formação, pesquisador de sua própria prática, capaz de relativizar seus saberes e questioná-los continuamente em busca de novos conhecimentos, reconhecendo que eles também podem ser relativizados, questionados e refletidos.

Filiamo-nos à compreensão crítica de Martins e Duarte (2010) acerca da formação contínua na perspectiva do professor reflexivo, os autores apontam que a perspectiva desta teoria é de que, assim como as crianças e os jovens constroem seus conhecimentos a partir de suas práticas cotidianas, a formação de professores deve seguir essa diretriz, uma vez que o conhecimento essencial para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não vem apenas de livros e teorias, mas do conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação.

Nesse sentido, aprender a pensar e tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis é um dos principais objetivos da formação de professores e, conseqüentemente, do trabalho do professor, que deve contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e resolver problemas de suas práticas cotidianas. Em suma, a teoria do profissional reflexivo é centrada no aprendizado ao fazer e aprender a aprender.

Outra perspectiva de formação contínua de professores também encontrada nas pesquisas analisadas foi a formação contínua de professores baseada na reflexão crítica. Essas pesquisas evidenciam que a formação crítica reflexiva proporciona aos professores a oportunidade de repensar suas práticas pedagógicas, considerando o contexto social, cultural e político em que estão inseridos.

A reflexão crítica exige que os professores se posicionem como agentes intelectuais, o que implica em transformar sua própria ação. Não basta apenas refletir sobre o trabalho realizado na escola, é necessário compreender as relações de poder e dominação presentes em práticas estabelecidas. Somente ao revelar os interesses dominantes é possível adotar novas práticas em busca de uma transformação social, conforme aponta Teixeira (2021).

Concordamos que fundamental compreender os aspectos teóricos que permeiam a prática docente, permitindo uma análise crítica e abrangente dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e políticos em que ela ocorre. Não é suficiente apenas analisar o trabalho desempenhado na escola, é preciso entender as hierarquias e o controle presentes nas práticas existentes. Somente ao desvendar os interesses predominantes é possível adotar novos métodos com o objetivo de alcançar uma mudança social.

A exemplo destes estudos, a posição defendida por Amaral (2019) *O trabalho do coordenador pedagógico e a formação contínua de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA*, é de que as iniciativas de formação contínua ganham em qualidade quando consideram o ambiente social, econômico, cultural, político e educacional em que ocorrem, bem como a história pessoal e profissional dos professores envolvidos, além dos objetivos e conteúdo que devem ser abordados. Isso significa que a formação deve estar inserida em um contexto amplo e complexo, levando em conta as particularidades e demandas específicas de cada realidade educacional.

Em sua tese de doutorado, intitulada *A formação contínua realizada pelo coordenador pedagógico nas s escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa – PR*, Kailer (2022), parte do pressuposto de que a formação contínua é uma parte essencial do processo formativo do professor, e que quando abordada de forma crítica, pode permitir o aprimoramento da prática pedagógica. Para alcançar esse objetivo, é importante que o coordenador pedagógico tenha liberdade para conduzir a formação contínua de maneira coerente com a complexa realidade da escola.

Na pesquisa realizada por Cardoso, Araújo e Giroto (2021), *A gestão escolar e a formação contínua do professor crítico-reflexivo na perspectiva do coordenador pedagógico*. é argumentado que o conceito de professor como um intelectual crítico-reflexivo vai além da simples ideia de um professor que reflete sobre sua prática e age com base em certas proposições. Embora seja importante refletir sobre a prática para melhorar a qualidade do trabalho educacional, é crucial que essa reflexão vá além do mero pensar sobre a prática e chegue ao nível de pensar tanto sobre quanto na prática, com o objetivo de transformá-la. No entanto, essa tarefa não é fácil.

Dando continuidade ao desvelar das pesquisas, identificamos uma outra concepção de formação contínua de formação de professores, aquela centrada no treinamento e reciclagem dos docentes.

A pesquisa de Bahia, *et al.* (2018), intitulada *Formação contínua de professores de educação física: ações pedagógicas da diretoria regional de educação de Ilhéus*, defende que as funções primordiais dos programas de educação contínua devem incluir: treinamento, reciclagem e aprimoramento profissional dos professores; estimular a adaptação das práticas pedagógicas às transformações sociais e econômicas; e apresentar novas tecnologias educacionais de vanguarda. Além disso, é importante que os sistemas de formação contínua estejam alinhados com as necessidades da sociedade em constante evolução. Dessa forma, os professores estarão aptos a desenvolver habilidades e competências que permitam a eles atuar de maneira mais eficiente e eficaz em suas funções docentes.

Finalmente, na sua tese de doutorado intitulada *Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba* (2020), Nagel não esclarece a qual abordagem de formação contínua de professores ela adere. Contudo, a autora traz importantes reflexões sobre a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos e sua relação com a formação contínua. A autora destaca a importância da construção de uma identidade sólida e coerente com as demandas do cargo para o sucesso do processo de formação contínua.

O diálogo promovido entre as atuais pesquisas acerca das concepções de formação contínua, revelou uma diversidade de perspectivas acerca desse tema, que variam desde a formação contínua reflexiva e crítica até o desenvolvimento de competências. Essas pesquisas também empregaram uma variedade de abordagens, desde a constituição da identidade profissional até a análise dos efeitos dessa abordagem no sucesso escolar.

Nagel (2020) Inclusão da formação contínua como elemento constitutivo da identidade profissional do coordenador pedagógico. Para Teixeira *et al.* (2018), o coordenador pedagógico assume o papel de líder na gestão da formação docente e na construção da sua própria identidade profissional, avaliando a eficácia das iniciativas de formação que são implementadas por estes profissionais na escola.

Outras pesquisas mostram que o papel do pedagogo é fundamental para garantir a qualidade do ensino (Martins, Callai, Bianchi, 2021). Tanto o coordenador pedagógico quanto o professor têm como objetivo comum aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Bahia *et al.*, 2018). Programas de formação contínua são implementados para incentivar a discussão sobre questões contemporâneas e encontrar soluções para os desafios diários, a fim

de assegurar a qualidade do ensino e o cumprimento dos direitos legais em vigor (Cardoso; Araújo; Giroto, 2021). Contribuir para a qualidade da educação é uma prioridade para os profissionais de educação, como destacado por Sartori e Fabris (2021), que enfatizam a importância de qualificar a prática educativa do professor como uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade do ensino na educação básica.

Segundo Amaral (2019), é fundamental que os coordenadores pedagógicos deem ênfase à dimensão pedagógica e formativa como um elemento chave para alcançar o sucesso escolar. Enquanto isso, Kailer (2022) aborda o desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Sartori e Fabris (2021), a melhoria dos métodos de ensino e a redefinição do papel do CP são evidenciadas. O estudo conclui que, ao assumir a responsabilidade pela orientação das atividades de formação na instituição escolar, o coordenador pedagógico aperfeiçoa as práticas educativas e ressignifica sua própria posição profissional.

De acordo com Nagel (2020), a formação contínua é um elemento fundamental para a identidade profissional do coordenador pedagógico. Já Teixeira *et al.* (2018) destacam que o coordenador pedagógico tem um papel de liderança na gestão da formação dos professores e na construção de sua própria identidade profissional, avaliando a eficácia das iniciativas de formação que são implementadas na escola

#### 2.4.3 Dialogando com as pesquisas

As pesquisas analisadas até o momento têm focado principalmente outros aspectos relacionados à formação contínua de professores, deixando em segundo plano a investigação sobre o papel do coordenador pedagógico nesse contexto. Por esse motivo, este estudo se torna relevante, uma vez que busca preencher essa lacuna. Enquanto muitos estudos abordam a formulação, implementação, avaliação e impacto das políticas de formação contínua, além das preocupações com fatores influenciadores e as demandas das novas tecnologias, o papel específico do coordenador pedagógico diante dessas políticas ainda não foi aprofundadamente investigado. Essa carência de pesquisas ressalta a importância deste estudo em trazer luz sobre a atuação do coordenador pedagógico no contexto das políticas de formação contínua de professores.

Por outro lado, as pesquisas sobre a atuação do Coordenador Pedagógico revelam que suas atividades muitas vezes estão mais focadas em questões burocráticas do que na formação dos professores. No entanto, quando esses coordenadores assumem a condução dos processos formativos, há um desenvolvimento profissional dos docentes e uma redefinição de suas

identidades como agentes formadores da escola. Infelizmente, a falta de formação contínua para esses coordenadores e as exigências das políticas educacionais enfraquecem sua atuação nesse sentido.

Além disso, é possível identificar que as formações contínuas ministradas pelos coordenadores tendem a ser prescritivas e normativas, focadas em competências técnicas que responsabilizam os professores e coordenadores pela conduta docente. Assim como nas pesquisas mencionadas anteriormente, mesmo os estudos sobre o tema da formação contínua sob a condução dos Coordenadores Pedagógicos não abordam diretamente o impacto da política de formação contínua na atuação desses profissionais. Essa lacuna de investigação mostra a necessidade de compreender melhor como as políticas afetam o papel dos coordenadores pedagógicos na formação dos professores.

No entanto, embora seja desafiador encontrar estudos diretos sobre essa conexão, a análise detalhada dos textos nesta pesquisa nos permite identificar os principais elementos da relação entre esses temas.

A atuação do coordenador pedagógico tem como um dos aspectos fundamentais da sua identidade profissional a Formação Continuada (FC), mas atualmente tem se afastado da prática da FC e se aproximado mais das atividades burocráticas. Os estudos de Teixeira et al. (2018) concluíram que os coordenadores pedagógicos que atuam no EJA (Educação de Jovens e Adultos) da rede municipal de ensino de Salvador não promovem ações formativas consistentes, priorizando, em vez disso, atividades burocráticas. Da mesma forma, os estudos de Nagel (2020) indicam que a prática do coordenador pedagógico ainda é permeada pelo discurso sobre a multifuncionalidade e a burocracia excessiva, o que acaba obscurecendo a compreensão das funções formadora, articuladora e transformadora do coordenador pedagógico.

Por outro lado, pesquisas têm demonstrado que quando os coordenadores pedagógicos conduzem os processos formativos, ocorre um desenvolvimento profissional docente e uma redefinição de sua identidade como agentes formadores. As ações pedagógicas promovidas por eles têm sido efetivas, permitindo aos professores identificar carências na formação e problemas de desvalorização profissional (Bahia *et al.*, 2018). O estudo de Moraes (2014) conclui que o coordenador age como multiplicador dos processos formativos, fortalecendo o desenvolvimento profissional ao facilitar a mediação entre reflexão e ação. Sartori e Fabris (2020) também apontam nessa direção, destacando que o coordenador pedagógico, ao se tornar um agente dinamizador dos momentos formativos na escola, aprimora os processos

pedagógicos e redefine sua própria atuação. Em sua tese de doutorado, Nascimento (2021) conclui que o trabalho do coordenador é direcionado à formação em serviço dos professores e à organização do trabalho pedagógico na escola.

No entanto, a falta de formação contínua dos coordenadores pedagógicos e as exigências das políticas educacionais enfraquecem sua atuação, resultando no não reconhecimento dos professores (Martins; Callai; Bianchi, 2021). Souza (2018), em sua tese de doutorado, conclui que os coordenadores pedagógicos se sentem inseguros para realizar processos formativos com os professores devido à falta de formação adequada. Além disso, Amaral (2019) destaca que os coordenadores pedagógicos têm pouco reconhecimento como formadores, especialmente nas ações relacionadas ao processo de inclusão escola.

A atuação distanciada dos coordenadores pedagógicos em relação à formação contínua dos professores, associada ao envolvimento em atividades burocráticas e à falta de reconhecimento dos docentes, pode ser mais bem compreendida ao observarmos que o processo de planejamento e formulação da Formação Continuada tem sido absorvido pelas políticas públicas. Essa absorção ocorre por meio do corpo técnico de uma política nacional, a qual, apesar de estar subordinada a uma lógica nacional, se manifesta de formas diversas em estados e municípios.

Ao observarmos que o processo de planejamento e formulação da Formação Contínua tem sido absorvido pelas políticas públicas, percebemos a influência do metassistema na atuação do coordenador pedagógico em Curitiba, como destacado por Nagel (2020). Nessa perspectiva, há a necessidade de questionar conceitos arraigados no sistema para aprimorar o trabalho pedagógico. Amaral (2019) aponta que o trabalho do coordenador pedagógico para desenvolver a formação contínua dos professores é complexo devido às precárias condições de trabalho, o que resulta em pouca autonomia pedagógica para promover um trabalho formativo colaborativo com os docentes.

Por outro lado, Bertodi (2016) destaca que a formação contínua, focada na aquisição de competências, tem sido um tema recorrente nos discursos, o que sinaliza uma padronização do termo Formação Continuada, o estabelecimento de padrões nacionais continua sendo um desafio no cenário educacional atual. Vasconcelos (2022) revela que os conteúdos acadêmicos e científicos valorizados nos cursos de formação docente estão desconectados da realidade concreta da escola e do professor, refletindo a falta de alinhamento entre os documentos oficiais e o cotidiano pedagógico.

Apesar de os professores avaliarem positivamente a formação continuada, como mencionado por Rabello (2018), ela não se mostrou suficiente para resolver problemas como a formação inicial insuficiente. Além disso, Pereira (2017) revela que a formação do Projeto Expertise atribui responsabilidades além das condições de trabalho disponibilizadas pela secretaria de educação, mostrando como o processo de planejamento e formulação da formação contínua é absorvido pelas políticas públicas, o que pode impactar a atuação dos coordenadores pedagógicos e a efetividade do trabalho formativo.

Nesse contexto, é fundamental buscar soluções para aproximar a formação continuada da realidade escolar, garantindo uma atuação mais eficaz dos coordenadores pedagógicos e uma educação de qualidade para os docentes e alunos.

A lógica dessa formulação da formação continuada não é uma coincidência, mas parte de um processo em que as políticas têm absorvido essa atividade. A crise do capital levou a uma perspectiva de educação voltada para atender as demandas econômicas, e os organismos internacionais passaram a exigir uma nova lógica de formação dos alunos. Isso resultou na necessidade dos professores desenvolverem práticas de ensino padronizadas e alinhadas com essas exigências internacionais, o que se reflete nas avaliações externas como uma forma de verificar se essas exigências estão sendo atendidas.

Os estudos dos autores apontam para a relação entre a formulação da formação contínua e a absorção dessa atividade pelas políticas educacionais neoliberais. Keller (2022) conclui que a gestão gerencial nas escolas de tempo integral visa adequar a educação aos padrões de competitividade internacional, enfatizando competências técnicas e responsabilizando professores e coordenadores. Nagel (2020) destaca que a atuação do coordenador pedagógico é afetada pelo discurso sobre multifuncionalidade e burocracia excessiva, obscurecendo funções formadoras, articuladoras e transformadoras.

Além disso, Viegas (2018) mostra que a formação continuada direciona-se para a mediação de resultados baseados no desempenho dos alunos. Bobato (2021), em estudo comparado entre Brasil e Argentina, ressalta que ambos os países seguem os postulados dos organismos internacionais em relação à docência e ao fazer pedagógico. O estudo de Carmo (2022) sobre Brasil, Chile e Cuba evidencia a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores, com foco na educação para o mercado de trabalho e na prática em sala de aula. Dornelas (2013) demonstra que parcerias entre organizações empresariais e o Estado interferem na definição da formação de professores, buscando legitimar o empresariado como formulador e executor de política educacional. Esses estudos convergem para a compreensão de que a formação continuada é influenciada por políticas que

refletem a perspectiva econômica imposta pela crise do capital e pelas exigências internacionais na educação.

Nesse contexto, observamos que os responsáveis pela formulação da política pública assumem o papel de planejar a formação contínua dos professores, enquanto aos coordenadores pedagógicos é atribuída a responsabilidade de controlar a implementação, seguindo parâmetros pré-definidos de conteúdos, métodos e resultados de avaliações.

A consequência da avaliação externa é que ela exige um conteúdo específico, mas ao mesmo tempo, requer o controle da implementação da estratégia estabelecida pelo capital internacional. Nesse sentido, o coordenador pedagógico (CP) torna-se o agente responsável por garantir esse processo nas escolas, controlando a implementação com base nos conteúdos, métodos prescritos e resultados das avaliações. Enquanto os formuladores da política pública têm a tarefa de planejar a formação contínua dos professores, aos CPs é destinada a responsabilidade de supervisionar sua execução com base nessas diretrizes.

De acordo com Miranda (2021), ao analisar as políticas de formação continuada de professores da Secretaria da Educação de São Paulo - Seduc/SP, constata-se que essas políticas têm se mantido estáticas devido à ênfase na racionalidade, eficiência e cobrança por resultados. Nesse contexto, Gasparelo (2017) resgata o histórico das políticas educacionais de formação continuada no estado do Paraná entre 1999 e 2006, evidenciando que o viés neoliberal predominante priorizava atividades técnicas e buscava aumentar a eficiência e produtividade dos docentes, porém, reduzindo sua capacidade intelectual e crítica.

No entanto, Dias (2018) ressalta que a oferta de cursos de formação continuada, baseada em indicadores educacionais como critério para sua realização, acarreta o surgimento de subjetividades docentes focadas na responsabilização pelos sucessos e fracassos, relacionando-se diretamente com a eficácia ou ineficácia em atingir as metas estruturadas em torno desses indicadores. Essa abordagem, conforme os resultados da pesquisa, promove uma competição entre os professores com base nesses indicadores, impactando, assim, a política de formação continuada.

Diante disso, observa-se que os formuladores de políticas públicas têm a tarefa de planejar a formação contínua dos professores, porém, aos Coordenadores Pedagógicos (CPs) é destinada a responsabilidade de supervisionar sua execução com base nessas diretrizes.

Ao considerar as mudanças na política de aprimoramento profissional dos professores, é relevante salientar, do ponto de vista jurídico, o que é estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2014).

Dessa forma, o foco da discussão se volta para a implementação da formação contínua na prática educativa dentro da escola, considerando as necessidades e o contexto dos sistemas de ensino. Nesse sentido, é importante considerar o papel do coordenador pedagógico, que, dentre suas várias atribuições, tem o papel de ser um formador, articulador e agente de mudança, de acordo com a compreensão dos Estados e Municípios.

Segundo Silva e Sampaio (2015), as atribuições do coordenador pedagógico possuem um potencial transformador significativo em relação ao pensamento e à prática pedagógica. Os mesmos autores ressaltam que a formação contínua dos professores representa uma oportunidade para aprofundar os debates sobre os desafios e as possibilidades inerentes ao processo educativo, ação essencial que deve ser realizada no ambiente escolar, considerando as particularidades formativas dos educadores reunidos na escola e as práticas didático-metodológicas, permeadas por concepções de mundo e relações subjetivas, que devem ser analisadas coletivamente (Silva *et al.*, 2020).

Para realizar a formação contínua dos professores com a ajuda do coordenador pedagógico, é necessário pensar na formação e na identidade profissional do próprio coordenador, incluindo a valorização, regulamentação e condições de trabalho adequadas. Leis consistentes que dêem credibilidade ao coordenador são importantes para sua constituição como formador. É preciso investir na valorização e definições claras do papel do coordenador pedagógico para potencializá-lo na formação contínua. No entanto, essa fragilidade é evidente na LDB 9394/96, que destina poucas referências ao papel formador do coordenador (Silva *et al.*, 2020).

A formação contínua de professores requer um olhar cuidadoso sobre o contexto escolar e social em que atuam, considerando a identidade docente formada pela história de vida, formação e prática. A identidade é um processo contínuo e influenciado pelo contexto social e individual. O coordenador pedagógico deve compreender esses processos para melhorar a práxis pedagógica e formação docente, considerando aspectos individuais e coletivos, bem como as demandas organizacionais. Lidar com as questões identitárias envolve conhecer os caminhos de profissionalização docente, incluindo a valorização e seus desafios (Placco; Almeida, 2013).

Em sua pesquisa, conclui (Silva *et al.*, 2020) que a complexidade das relações entre políticas públicas de formação de professores e o trabalho do coordenador pedagógico. Destaca-se a falta de uma formação de qualidade para os profissionais de educação, a falta de legislação específica para o papel do coordenador e os dilemas enfrentados por ele ao lidar com a formação e a identidade docente. O coordenador precisa assumir o papel formador, articulador e transformador, mas isso ocorre paralelo à busca da sua própria profissionalização. Além disso, a política de mercado impõe a responsabilização dos profissionais pelo sucesso ou fracasso escolar. A formação contínua é essencial para gerar movimento entre as forças que constituem a prática educativa.

A influência do século XX na educação deixou um legado voltado para a lógica empresarial e para a manutenção do status quo. Esse legado foi responsável por definir projetos e programas educacionais, bem como a gestão da escola que passou a ser otimizada em termos de qualidade e produtividade. Além disso, a formação dos professores também foi afetada, visando sua atuação de acordo com os interesses do capital. O financiamento do Banco Mundial foi um dos fatores que contribuíram para essa mudança na educação, promovendo uma abordagem mais voltada para o mercado e menos para o desenvolvimento humano.

Diante desse contexto, é importante refletir sobre o papel do coordenador pedagógico na formação contínua de seus professores, com o objetivo de superar o modelo atual de formação. O coordenador pedagógico, assim como todos os profissionais da educação, é influenciado pela lógica dominante, portanto, é fundamental que ele esteja consciente de sua função e busque sua autonomia intelectual para trabalhar de forma crítica e transformadora.

O papel do coordenador pedagógico é entender que a escola é uma construção social e histórica, e não deve estar a serviço da elite, mas sim ser um processo dialético que visa socializar o conhecimento acumulado pela humanidade, subsidiando a classe trabalhadora para a transformação da realidade. Para isso, é essencial que o coordenador pedagógico se esforce para dominar as formas que garantam o acesso das camadas populares à cultura letrada, ou seja, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Dentro da escola, é importante que os pedagogos organizem um ambiente em que cada aluno, em especial os das camadas trabalhadoras, possa assimilar os conhecimentos metódicos e incorporá-los como instrumentos irreversíveis para lutar por uma sociedade melhor (Saviani, 1984)

Partindo dessa perspectiva, o papel do coordenador pedagógico é direcionar seu trabalho para a formação da classe trabalhadora como um todo, com o objetivo de efetivar a função social da escola pública. Para tanto, é responsabilidade do coordenador pedagógico organizar, direcionar e mediar o conteúdo, o método, a metodologia e a relação entre eles e a

prática docente. A pedagogia, como teoria da educação, busca solucionar a questão da relação entre educador e educando, em geral, ou no caso específico da escola, entre professor e aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2005).

Na próxima seção, vamos esclarecer as bases teóricas e metodológicas que fundamentam tanto o planejamento e execução da pesquisa, quanto a elaboração do relatório final.

### 3 APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS

A compreensão do método de pesquisa vai além de concebê-lo como simplesmente o caminho percorrido na realização de uma investigação científica. Essa visão restritiva não apenas limita seu valor heurístico, mas também subestima o próprio ato de pesquisa em si. Portanto, a discussão sobre o método da pesquisa desempenha um papel fundamental no entendimento da maneira pela qual a ciência busca desvendar a essência dos eventos e as normas que os governam.

Segundo Vieira Pinto (1969), a ciência é uma exploração sistemática da realidade, embasada em uma sucessão de atos de conhecimento que se acumulam de forma racional. Essa abordagem pressupõe a construção da racionalidade humana como um processo em constante movimento, sujeito a leis específicas e métodos de investigação. Além disso, Burlatski (1987) destaca a importância do método como um guia para orientar o pensamento e as ações práticas do pesquisador, desde a definição do objeto de estudo até a apresentação dos resultados. Nesse contexto, explorar o método de pesquisa se torna fundamental para compreendermos como o conhecimento científico é construído e como podemos utilizar abordagens sistemáticas para desvendar a realidade e promover mudanças significativas.

Essa dinâmica do pensamento, que busca explicar a constante transformação da realidade, encontra seu embasamento no Materialismo Histórico-Dialético e na abordagem da Psicologia Histórico-Crítica (PHC). Essas bases teórico-metodológicas, ao direcionarem o movimento do pensamento na análise da realidade, também fornecem uma compreensão do processo de tornar-se humano e, conseqüentemente, de tornar-se um educador. Dessa forma, podemos compreender como a formação contínua da SEMEC medeia a atuação do Coordenador Pedagógico das escolas municipais de Teresina.

O objetivo desta seção é explicar os princípios teórico-metodológicos da pesquisa, desde a lógica do método utilizado para compreender a realidade até a aplicação prática dos procedimentos metodológicos no processo de investigação. Este capítulo está estruturado da seguinte forma: na primeira discutiremos a concepção de ser humano, educação e formação contínua, com base nos princípios do Materialismo Histórico. Na segunda, exploramos as categorias teórico-metodológicas do Materialismo Histórico Dialético (MHD) como instrumentos essenciais para compreender a atuação do coordenador pedagógico. Dentro dessas categorias, destacamos aquelas que embasam nossa pesquisa. Na terceira, abordamos os procedimentos metodológicos, destacando a produção de dados e o procedimento de análise, a qual consiste na análise textual discursiva. Em seguida, apresentamos o contexto e os

participantes da pesquisa. Discorreremos sobre os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Por fim, propomos uma análise textual discursiva para interpretar os dados obtidos.

### **3.1 Concepção de ser humano, educação e formação contínua**

Nesta seção, exploraremos a concepção do ser humano que fundamenta a produção vygotskiana e, de forma mais ampla, a psicologia histórico-cultural. Para isso, é relevante retomar as reflexões de Schaff (1987), que ao discutir a concepção marxista do indivíduo, destaca o ponto de partida lógico nas considerações de Marx. Segundo ele, Marx acredita que o ser humano existe como espécie e como indivíduo, sendo um exemplar dessa espécie, um resultado e um produto do desenvolvimento histórico, portanto, um produto social (1987).

Dessa forma, o ser humano é compreendido como um ser inerentemente social, sempre conectado às suas condições sociais. Ele é um produto tanto da evolução biológica das espécies quanto do contexto histórico e mutável, pertencendo a uma determinada sociedade em uma etapa específica de sua evolução. Isso não se resume apenas a afirmar que o ser humano está influenciado pelo mundo e pela sociedade, mas sim que ele se constitui sob determinadas condições sociais, sendo resultado da atividade de gerações anteriores.

Nesse contexto, é fundamental adotar uma visão do indivíduo que seja concreta, mediada pelo social e determinada histórica e socialmente. O ser humano não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim em suas relações e vínculos com a sociedade. Conforme afirmado por Marx(1987), o homem é ativo e sua vida não é determinada por sua consciência, mas sim sua consciência é determinada por sua vida. Essa concepção vai contra ao idealismo de Hegel, que sugere que tudo o que acontece com o ser humano é meramente resultado de suas ideias ou conceitos.

Por outro lado, é importante evitar a visão do ser humano como um mero reflexo do meio social, um ser passivo desprovido da capacidade de criar e inovar. O homem deve ser compreendido como uma mediação, pois é um ser histórico, moldado não apenas pelas condições sociais presentes em seu tempo e espaço, mas também pela cultura e sua trajetória histórica. Nesse sentido compreendemos o ser humano mediado por seu contexto social e histórico, mas também possui a capacidade de agir e transformar sua realidade.

Essa capacidade de ação e transformação da realidade nos leva a refletir sobre Marx e Engels (1984), os quais enfatizam que a compreensão da história tem seu ponto de partida na observação do real, do concreto e do empiricamente comprovável. Esse ponto de partida reside nos indivíduos reais, em suas ações e em suas condições materiais de vida. Ao analisá-

los, constatamos que a ação primordial que eles precisam realizar para existir é a transformação da natureza, isto é, o trabalho. Desse modo, o ato do trabalho assume um papel fundamental na constituição do ser social, representando a raiz de nossa condição social (Marx; Engels, 1984).

Ao considerar essa perspectiva sobre o trabalho como elemento central da existência humana e sua interação com o contexto social e material, compreendemos como a história se desenvolve e como os indivíduos moldam e são moldados pelas circunstâncias históricas. A partir desse ponto de vista, é possível entender o ser humano como uma entidade ativa, que atua sobre o mundo e se constitui como ser social por meio de suas atividades e relações com o entorno.

Neste contexto, outro aspecto crucial na formação do ser humano é a educação. Diferentemente dos animais, os seres humanos não nascem geneticamente determinados a realizar as atividades essenciais à sua existência. É preciso aprender o que deve ser feito, uma vez que o trabalho implica uma dimensão teleológica, ou seja, uma atividade intencional com alternativas. Conforme afirma Tonet (2011), "nada disto é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido." Daí a necessidade da educação, que consiste no processo de adquirir conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc., capacitando o indivíduo a participar conscientemente (ainda que limitadamente) da vida social.

Essa formação como ser social não se basta por si mesma, demandando, assim, a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social e através de processos educativos (Saviani, 2010). O ser humano é um ser hominizado, que se transforma por meio da apropriação da cultura, e não é meramente determinado por fatores evolutivos naturais. Nesse sentido, Marx também enfatiza que o homem é resultado das relações sociais, não se reduzindo somente às relações biológicas. Tonet (2006) corrobora essa visão ao afirmar que o homem é um produto histórico, constituído a partir dos distintos momentos da evolução da sociedade.

Desse modo, evidencia-se a importância da educação e da relação com a cultura e o legado histórico-social na formação do ser humano e na sua inserção no contexto social. O processo de aprendizagem e a assimilação da cultura permitem ao indivíduo tornar-se um elemento ativo na sociedade, contribuindo para sua contínua transformação ao longo do tempo. O ser humano não é meramente definido por uma natureza biológica ou sociocultural isoladamente. Seu desenvolvimento ocorre por meio da relação dessas duas naturezas, que consideramos como condições fundamentais para a humanidade (Tonet, 2006). No entanto, destacamos que o ser humano é determinado de antemão ou simplesmente moldado pelo

ambiente. Ele se constitui, na verdade, um produto social e histórico. Em sua interação com o meio (seja ele social, cultural ou natural), o ser humano vivencia e assimila situações que irão mediar seu modo de ser, pensar, agir e sentir em relação ao mundo.

A partir dessa concepção, a educação é entendida como a atividade humana que promove o processo de formação do indivíduo, possibilitando que cada indivíduo singular se aproprie das características genéricas humanas e se torne um ser histórico e social. Nesse sentido, a educação é vista como um processo que permite ao indivíduo a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, possibilitando que ele se torne um ser humano pleno, capaz de compreender e transformar a realidade em que vive.

De acordo com Guedes (2007), o trabalho é a atividade essencial para o desenvolvimento da humanidade, e a educação atua como mediadora no processo de formação do indivíduo. O desenvolvimento humano ocorre quando o indivíduo se apropria do patrimônio material e espiritual acumulado pela humanidade em cada momento histórico. No entanto, em uma sociedade de classes dominada pelo capitalismo, a apropriação desse patrimônio é limitada à minoria da população, tornando impossível que a maioria dos indivíduos se torne seres humanos plenamente realizados (Tonet, 2006).

Ao se apropriar da natureza para garantir a sua sobrevivência, ele a modifica a partir do trabalho e, também, modifica-se porque os novos instrumentos e ferramentas que cria geram novas necessidades e a partir daí ele cria uma realidade humana que não existe na natureza. “Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais” (Duarte, Saviani, 2010, p. 426).

Esta humanidade desenvolvida no homem está relacionada à vida social, à cultura e às relações sociais que ele desenvolve ao longo da sua vida. Então, o que torna o homem um ser humano não é apenas o fato de possuir características biológicas específicas, mas sim o seu processo de formação, que o permite criar em sua mente a prévia ideação acerca dos resultados esperados do processo de apropriação dos objetos da natureza.

Por isso precisamente é somente na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele (Marx, 1985, p. 112).

Como é possível constatar na afirmação de Marx (1985), o processo de se tornar humano passa por desenvolver no indivíduo um imaginário humano que o permita reconstruir a realidade, isto é, oportunizar para ele os elementos necessários para transformar a realidade. Mesmo o homem mais primitivo diante da realidade necessitou ter em sua mente algum conhecimento prévio acerca das características dos objetos naturais para que pudesse tentar transformá-los em instrumentos.

Quanto à educação, assim como o trabalho é compreendido como atividade fundante do desenvolvimento do ser humano, ela se apresenta como atividade constituinte do processo da formação do indivíduo. Historicamente essa educação tem assumido essa tarefa, se propondo na humanização do ser humano, por meio da transmissão dos conhecimentos sistematizados e complexos do homem.

Porém, é somente na sociedade industrial que a educação passa a ser vista como uma necessidade e um direito de todos, nas sociedades medievais e antigas a educação era naturalizada como um privilégio de uma pequena elite, de modo que nem os escravos das sociedades antigas, nem os servos da sociedade medieval tinham acesso ao processo educativo sistematizado.

Anteriormente, à sociedade industrial, a educação estava associada à espiritualidade humana, relacionava-se com a filosofia, a religião, a arte da guerra, a cultura, mesmo na idade média, onde predominou o domínio cultural da igreja católica na história ocidental, a educação associava-se a aspectos éticos, filosóficos e principalmente religiosos. É somente na sociedade industrial que o trabalho produtivo alienado passa a ser visto como o centro do processo educativo, secundarizando os aspectos da espiritualidade humana. A partir de então a educação passa a realizar a tarefa de submissão do homem ao ritmo das máquinas e às exigências do mercado e do capital. A educação passa não mais a libertar o indivíduo da natureza por meio da sua humanização, mas sim a submetê-lo cada vez mais à condição de objeto, como apêndice das máquinas.

Ao longo da história, o trabalho esteve associado a algo penoso, que impedia de dedicar tempo à atividade espiritual, entendida também como educativa, de modo que até o advento do capitalismo foi destinada a seres considerados “inferiores”. Com o advento do capitalismo essa relação sofre uma relativa mudança, onde “o trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro” (Tonet, 2006, p. 11).

Por concretizar-se como elemento central do processo educativo na sociedade, a escola deveria ter como horizonte a formação humana como sua estratégia pedagógica, e não uma formação pautada nas exigências do capital. Porém, a estrutura educacional e a estratégia formativa presente no ambiente escolar têm se apresentado demarcadas pelas necessidades da própria reprodução e da produção de capital e não pela necessidade de acesso ao que há de mais desenvolvido entre os indivíduos.

É nesse processo que se insere a formação contínua de professores, como parte da política educacional mais geral delimitada pelo capital. Isto é, como parte da busca por produção e reprodução de capitais. Um exemplo importante, é a abordagem pedagógica atualmente predominante nas escolas, a pedagogia das competências. Essa teoria, foca apenas em produzir um novo homem que dê resposta para a sociedade do conhecimento e não um homem dotado da capacidade humana. De modo geral, os indivíduos que estão no processo de produção, estão apartados da estratégia mais geral ou das características mais generalistas do que está sendo produzido estando de fato alienado do processo

Nessa direção, Duarte e Martins (2010, p. 18) constataam que

no “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc.

A partir da década de 1990, o avanço dessa lógica de educação, destinada a formar homens capazes de responder as mudanças tecnológicas dessa sociedade teve um grande impulso a partir da intervenção de organizações internacionais como FMI, OCDE e outras. A pedagogia das competências, foca apenas em produzir um novo homem, capaz de dar respostas para a dita sociedade do conhecimento, e não um homem dotado da capacidade humana e de uma intenção estabelecida para transformar o mundo.

Guedes (2007), em sua pesquisa, aponta que a partir da década de 1990, os organismos internacionais passaram a divulgar as diretrizes educacionais que orientam a “nova” educação para o século XXI, com uma formação centrada nas competências para o trabalho e atendendo às necessidades das demandas de um “mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa” (Guedes, 2007, p. 02)

Contrariamente, a educação para a formação humana, tem como finalidade o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as potencialidades e sentidos. Nesse sentido, uma formação contínua de professores pautada na formação humana precisa permitir aos docentes a apropriação dos saberes historicamente acumulado pela humanidade e não apenas uma parte deles. A formação contínua de professores tem sido pensada a partir de uma restrição curricular focada nas avaliações externas de português e matemática.

Em sua dissertação, Sousa (2008) descreve como se organiza a formação contínua de professores da SEMEC Teresina:

No percurso de formação, o sistema de ensino buscou ainda, nos resultados obtidos por avaliações externas, o diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos e, a partir desses resultados, desenvolveu oficinas de Matemática, Língua Portuguesa e Alfabetização, atendendo a professores da educação infantil e ensino fundamental (SOUSA, 2008, p. 79).

Tal concepção e forma de organizar a formação contínua de professores é legitimada por documentos oficiais da secretaria municipal de educação deixando evidente que:

O objetivo é que os professores saiam da formação com um planejamento quinzenal feito a partir dos materiais didáticos disponíveis para executar em sala de aula, de modo que seja um momento ativo e produtivo. Além disso, existe espaço para os professores discutirem boas práticas e trocaram informações entre si (Educação que deu certo, o caso de Teresina, 2021, p. 34).

Assim, a perspectiva neoliberal de formação contínua de professores pode ter como foco o desenvolvimento de habilidades técnicas para o aumento da eficiência e produtividade do ensino, enquanto a perspectiva de formação humana de Saviani (2010) visa a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da educação.

Uma formação humana só pode ser compreendida se ela permitir a esses indivíduos, no caso os alunos, o acesso à cultura, às artes, à filosofia, ao conhecimento complexo e mais desenvolvido para que eles possam, a partir desta realidade humana, construir e reconstruir suas ferramentas e o mundo a sua volta. Nesse sentido, a formação contínua de professores na perspectiva da formação humana deveria necessariamente formar os professores para que estes pudessem desenvolver em seus alunos os conhecimentos mais complexos e desenvolvidos que compõem a realidade humana.

Tonet (2006) nos lembra, que de acordo com a concepção marxiana, a emancipação humana consiste em uma forma de sociabilidade na qual todos os indivíduos terão total

liberdade, ou seja, uma sociedade em que os homens serão, de forma efetiva e ampla possível, donos de suas próprias histórias. É importante lembrar que a liberdade só é alcançada em sociedade e que o indivíduo isolado, livre, é apenas uma ilusão. Entretanto, para que a verdadeira liberdade dos homens seja alcançada, é necessário que haja uma base material que forneça acesso aos bens materiais e espirituais necessários para satisfazer suas necessidades e, assim, realizar-se plenamente como membros da espécie humana.

Porém, não é o que acontece na prefeitura municipal de Teresina, onde a educação tem se limitado a oferecer uma educação que se limita aos interesses do capital, bastando ao aluno saber português e matemática, para atender às notas do SAEB, não o habilitando a desenvolver a sua potencialidade humana, isto é, a sua capacidade de a partir desta realidade humana compartilhada transformar o mundo a sua volta, transformando-o em apenas uma apêndice do processo produtivo o alienando do processo de desenvolvimento histórico e da sua própria vida, como é possível perceber no trecho a seguir:

As escolas municipais recebem os materiais pedagógicos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Governo Federal(...) para as turmas que estão se preparando para o Saeb (4º e 8º ano em anos pares e 5º e 9º ano em anos ímpares), a Semec também oferta material pedagógico de Matemática e Língua Portuguesa para os professores e estudantes. Existem materiais próprios produzidos pela Secretaria, tais como cadernos de questões de descritores do Saeb, e também material do Instituto Alfa e Beto, como sequências didáticas e fichas de exercícios. Além disso, é recorrente o uso dos materiais pedagógicos ofertados pelo Instituto Ayrton Senna, como planos de aula e apostilas, principalmente, com os estudantes que estão com mais dificuldades de aprendizagem, em programas de correção de fluxo e reforço e recuperação (Educação que dá certo, o caso de Teresina PI, 2021, p. 31).

A entrada de empresas na educação pública revela a natureza da educação oferecida aos filhos das classes trabalhadoras: uma educação alinhada aos interesses comerciais. Organizações como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lehman, Instituto Alfa e Beto, Todos pela Educação e Instituto Itaú Unibanco desempenham um papel central nas reformas educacionais, intermediando entre entidades governamentais (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais) e empresas transnacionais, junto a seus representantes (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial, Fundação Melinda e Bill Gates).

Na visão do abstracionismo pedagógico, o contexto prático da educação é negligenciado, levando à perpetuação de um currículo uniforme que não valoriza a autonomia e a diversidade, aspectos fundamentais do processo educativo. Além disso, nessa perspectiva, o currículo em si é tratado como um objeto técnico-científico-informativo (Giroto, 2018),

criado em um contexto específico por determinados agentes sociais, cujas intenções nem sempre são claras para os destinatários desse material.

Em nossa concepção, o fazer do professor e do coordenador pedagógico, deve se fundamentar em uma perspectiva crítica e reflexiva, voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A formação humana deve ser vista como um processo complexo e histórico, que demande uma intervenção pedagógica crítica e reflexiva, orientada por valores como solidariedade, democracia e justiça social. Segundo Tonet (2017):

esta é a formação que os professores deveriam ter se querem contribuir para o sucesso da causa dos trabalhadores e não da burguesia. Mas, os professores só poderão realizar a contento essa tarefa se eles mesmos tiverem esse domínio crítico dos fundamentos metodológicos, do processo histórico, da sociedade capitalista, da crise vivida hoje pela humanidade e da possibilidade de construir uma sociedade comunista (Tonet, 2017, p. 10).

Entretanto, para o autor, esse tipo de formação humana é incompatível com as bases teóricas, ideológicas, sociais e econômicas constituintes do sistema capitalista sendo apenas possível dentro de uma sociedade comunista. Diante desta contradição entre a formação humana e a realidade do capital o que é possível aos educadores quanto à construção de uma formação humana é dotar os alunos e a sociedade de modo geral da capacidade de transformar as bases econômicas que impedem a implementação dessa formação humana de fato.

Assim, no limite do que está proposto hoje na sociedade atual e diante da impossibilidade da implementação de uma formação humana de fato, caminhar na direção da formação humana significa organizar as lideranças, significa uma formação e um estímulo para as lutas sociais, para assim criar as condições para a superação dos obstáculos sociais econômicos que impedem o desenvolvimento de uma formação humana capaz de fato de humanizar os homens e de romper com o projeto alienante de educação capitalista. Significa implementar uma pedagogia do enfrentamento radial.

De acordo com Tonet (2017), a emancipação humana é possível? Conclui, se considerarmos que são os seres humanos que fazem a história, não há nenhum impedimento para que se construa uma sociedade completamente emancipada. Afinal, foram os homens que foram os únicos responsáveis pela evolução da sociedade, desde as comunidades primitivas até o capitalismo. Então, por que não poderiam eliminar o capitalismo e construir uma sociedade comunista? No entanto, é importante salientar que a possibilidade, mesmo sendo real, não é sinônimo de inevitabilidade e nem de algo fácil. É apenas uma possibilidade.

### **3.2 As categorias teórico-metodológicas do Materialismo Histórico e Dialético.**

Ressaltamos a importância de entender as leis que governam o método científico para destacar que é fundamental para a produção do conhecimento científico. É importante esclarecer que as leis e categorias não são teorias abstratas e desconectadas da realidade, mas são reflexões que explicam o próprio movimento da realidade. Essas reflexões representam uma abstração explicativa do movimento da realidade em questão.

Assim, nos subtópicos a seguir, apresentaremos as categorias do MHD que possibilitam entender como a atuação do coordenador pedagógico é mediada pela formação contínua de professores. Contudo, para isso, é necessário primeiro compreender a realidade.

A dialética materialista é uma abordagem filosófica que busca compreender a realidade de forma crítica e consciente. Mas o que é a realidade? Segundo Cheptulin (2012), a realidade é um conceito complexo que pode ser definido de diferentes maneiras, dependendo do contexto filosófico em questão. Para os materialistas dialéticos, a realidade é um processo em constante transformação, marcado por contradições e conflitos. Segundo Marx (1859), "a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática".

Isso significa que a realidade não pode ser compreendida apenas por meio da reflexão teórica ou da contemplação passiva, mas sim por meio da intervenção ativa dos homens na natureza e na sociedade. Através dessa intervenção ativa, os homens podem transformar a realidade e assim verificar empiricamente suas hipóteses teóricas.

Essa abordagem tem implicações profundas para nossa compreensão da natureza humana e da sociedade. Schaff (1987) aponta o homem como um ser ativo que transforma a natureza e a sociedade de acordo com suas necessidades e interesses, Marx e Engels (2007) destacam que a consciência humana é moldada pelas relações sociais em que o indivíduo está inserido e que a realidade é construída socialmente através da interação entre os indivíduos e o meio ambiente. Assim, a sociedade é uma construção dinâmica, que está em constante mudança e evolução, e que os indivíduos têm um papel ativo e decisivo na formação dessa sociedade. Além disso, destacamos a importância das relações sociais e da interação entre os indivíduos na formação da consciência humana e na construção da realidade social.

Essa visão de mundo tem implicações políticas importantes, pois sugere que a mudança social não é algo que acontece por acaso ou por vontade divina, mas sim resultado da luta consciente dos homens por uma sociedade mais justa e igualitária. Para o MHD, a história

não é um processo linear e determinado, mas sim um processo marcado por contradições e conflitos que podem levar tanto ao progresso quanto à regressão.

De acordo com a pesquisa de Teixeira (2021), foi observado que as coordenadoras pedagógicas apresentam contradições em relação ao seu trabalho, as quais se manifestam pela falta de conexão entre suas atividades reais, suas responsabilidades designadas e seus desejos pessoais. Além disso, a pesquisa identificou a postura adotada por essas profissionais em relação ao trabalho e os aspectos que elas consideram relevantes para a sociedade, mas que acabam sendo interpretados como significativos apenas para si mesmas. As coordenadoras se veem como "faz-tudo" porque consideram fundamental garantir o adequado funcionamento da escola, já que denunciam a falta de condições de trabalho adequadas por parte dos governos e da Secretaria de Educação.

A atuação e a percepção do coordenador pedagógico, enquanto profissional atuante na Prefeitura Municipal de Teresina, são mediados por diversos fatores que incluem sua história pessoal, o contexto social em que atua, sua formação profissional, as interações com docentes e gestores, bem como as políticas educacionais em vigor. Esses elementos contribuem para moldar a maneira como o coordenador pedagógico exerce sua função na sociedade, dentro do contexto mais amplo da realidade social em que está inserido.

Em um contexto em que as concepções de formação contínua são concebidas a partir da epistemologia da prática, há uma valorização das características do pragmatismo e uma defesa de mudanças associadas à manutenção da lógica neoliberal (Magalhães, 2019). Isso significa que a formação contínua é vista como um meio para atender às demandas do mercado de trabalho e para promover a eficiência e a produtividade dos professores, em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva. Essa perspectiva está alinhada com a lógica neoliberal, que enfatiza o papel do indivíduo na busca pelo sucesso pessoal e profissional, em vez de considerar os aspectos coletivos e sociais da educação.

A atuação do coordenador pedagógico é fundamental para a articulação da formação contínua de professores, pois ele pode ser responsável por planejar e implementar ações que promovam uma formação mais crítica e reflexiva, em contraposição à perspectiva pragmática e neoliberal. O coordenador pedagógico pode atuar como um articulador entre os professores e as políticas educacionais, buscando estabelecer uma relação mais dialógica e participativa na construção de propostas de formação contínua. Além disso, ele pode incentivar a criação de espaços coletivos de reflexão e discussão sobre práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de uma visão mais crítica e comprometida com uma educação mais justa e igualitária.

A compreensão do homem como produto histórico pode influenciar a atuação do coordenador pedagógico ao permitir que ele compreenda o fenômeno estudado como um momento do todo, inserido no contexto histórico e social em que o indivíduo está inserido. Isso significa que o coordenador pedagógico deve considerar as determinações históricas, sociais e culturais que influenciam a sua atuação, bem como as exigências inerentes ao contexto escolar, as reformas educacionais e as circunstâncias objetivas e subjetivas em que o trabalho é realizado.

Nosso objetivo é discutir a relação entre a formação de professores e a atuação do coordenador pedagógico. Para essa análise, é fundamental considerar os conceitos de historicidade, contradição, mediação e totalidade, fundamentais na teoria do materialismo histórico-dialético. Eles nos ajudarão a compreender como esses processos se desenvolvem.

### 3.2.1 Historicidade

Na análise da atuação do coordenador pedagógico, é essencial considerar a historicidade, já que permite entender a evolução da atuação desse profissional, considerando sua gênese e desenvolvimento. Isto significa que ao considerar a categoria da historicidade, somos capazes de examinar a gênese, o declínio e o surgimento de novas formas de existência. Isso nos permite fazer uma crítica profunda à dicotomia entre objetividade e subjetividade, recusando a naturalização dos fenômenos e possibilitando a compreensão da realidade social, educacional e, especialmente, do ser humano em seu processo histórico de formação e transformação (Carvalho; Marques; Aguiar 2020).

Através da categoria de historicidade, podemos entender que a atuação do coordenador pedagógico não se apresenta da mesma forma ao longo do tempo, uma vez que é produzida historicamente e passa por mudanças. Essas mudanças não ocorrem de forma linear, mas sim de forma marcada por continuidades e descontinuidades, que vão moldando as transformações ao longo do tempo (Texeira, 2021). Também essa categoria essencial, permite ao pesquisador analisar a realidade educacional levando em conta o movimento histórico-social que a formou. Dessa forma, é possível diferenciar as diversas etapas do processo de desenvolvimento da educação ao longo da história (Carvalho; Marques; Aguiar, 2020).

É importante ressaltar que o movimento histórico não deve ser visto como uma simples sucessão cronológica de eventos sem sentido, sem correlação de forças políticas, sociais e econômicas. Pelo contrário, o movimento histórico deve ser entendido como emergindo e resistindo em um processo recorrente e contraditório que lhe é próprio. Em outras palavras, ao

aplicar a categoria da historicidade para estudar o desenvolvimento de um aspecto da realidade social, é necessário examinar não apenas sua evolução, mas também sua revolução (Carvalho; Marques; Aguiar, 2020).

No campo da Psicologia Histórico- Crítica a categoria da Historicidade é fundamental para compreendermos a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico, a partir de uma perspectiva materialista dialética que analisa a história desse profissional a partir da realidade concreta, e não a partir de ideias. Isso significa entender que as relações contraditórias que existem na realidade são mediadoras do trabalho desse profissional. A categoria da Historicidade é importante para este estudo, pois nos permitirá explicar como a atuação do coordenador pedagógico foi sendo construído ao longo da história, e como as contradições presentes na realidade foram moldando a maneira como esse trabalho é compreendido.

Na perspectiva de que a realidade é um processo em constante movimento, a categoria da historicidade é fundamental para as produções e reflexões críticas. Isso implica partir da ideia de que todos os fenômenos humanos são produzidos ao longo do tempo, a partir das relações sociais e das intervenções coletivas dos seres humanos para transformar a realidade. Esse pressuposto leva o pesquisador a buscar a origem dos fenômenos na realidade material (Bock; Kulnig; Funes, 2020).

### 3.2.2 Mediação

Iniciamos a discussão apontando a visão de que o ser humano é determinado pela sua realidade histórica e social, sendo um ser concreto que se manifesta tanto no contexto coletivo quanto no individual, mantendo sua integridade em ambas as dimensões. Portanto, o homem não é limitado apenas ao âmbito individual ou social, mas é um ser "ativo, social e histórico" (Aguiar, 2020). Por meio de suas ações e da transformação do ambiente ao seu redor, ele também se transforma, incorporando as características culturais da humanidade no processo (Duarte, 1993).

Destacamos conforme indicado por Teixeira (2021) que a mediação não se limita a ser uma simples conexão entre dois elementos; ao invés disso, representa uma relação mútua na qual ambos sofrem transformações. Em outras palavras, a categoria de Mediação não é apenas uma ponte entre os elementos, mas atua como o centro organizador desses elementos.

A categoria da mediação é fundamental para estudar fenômenos, pois permite compreender as condições concretas que os geraram. Ao analisar a raiz dos fenômenos, o pesquisador pode revelar as particularidades e condições objetivas e subjetivas que determinam

a realidade estudada. A mediação é a categoria que expõe as contradições que impulsionam ou dificultam o desenvolvimento social (Carvalho; Marques; Aguiar, 2020). Nessa direção Vygotsky (1996) aponta que cada pessoa reflete em si a totalidade das relações sociais, sendo um modelo da sociedade ou classe a que pertence. Nesse sentido, a categoria da mediação é essencial para entender a relação entre indivíduos e sociedade, possibilitando o estudo de como os indivíduos são influenciados pelas estruturas sociais em que estão inseridos.

Podemos também perceber como as políticas, símbolos, ideologia, conteúdos, visões educacionais, formas de sociabilidade que determinam as políticas de formação contínua de professores no Brasil medeiam a atuação dos coordenadores pedagógicos nas escolas. Isso ocorre porque a relação do coordenador com o mundo, vista como um processo de compreensão da realidade, não apenas altera o ambiente externo. Ao interagir com o mundo, o sujeito internaliza o significado de suas ações, o que o leva a construir constantemente novas interpretações. Essas novas interpretações, quando articuladas, também transformam o próprio sujeito, gerando mudanças internas.

Dentro do contexto do coordenador pedagógico, que desempenha o papel de articulador na formação contínua dos professores, a categoria de mediação se mostra essencial para entendermos as relações causais entre os processos individuais de formação dos docentes e as demandas específicas do ambiente escolar, assim como os propósitos e políticas educacionais vigentes. O coordenador pedagógico desempenha o papel de intermediário entre esses elementos, procurando estabelecer conexões entre as necessidades e requisitos individuais dos professores com as diretrizes e metas educacionais da instituição, promovendo um processo de transformação mútua.

Nesse sentido, a categoria mediação possibilita compreender como as políticas neoliberais afetam a formação contínua de professores, tendo em vista que essas políticas tendem a enfatizar a lógica do mercado e da competição na educação, em detrimento da qualidade do ensino e da formação docente. O coordenador pedagógico, nesse contexto, pode atuar como um articulador entre essas políticas e as necessidades formativas professores, buscando encontrar formas de articulação e de diálogo que permitam a construção de uma formação contínua mais crítica e reflexiva.

### 3.2.3 Contradição

A categoria <sup>contradição</sup> é fundamental na análise da realidade social, uma vez que se refere à existência simultânea de duas forças aparentemente opostas e em tensão. A principal

contradição presente em qualquer produção de conhecimento sobre uma dada realidade é aquela entre a realidade em si e a sua aparência superficial. Portanto, a categoria de contradição nos permite ir além das aparências enganosas e compreender de forma mais profunda a realidade que nos cerca (Carvalho; Marques; Aguiar, 2020).

A categoria Contradição, central na abordagem dialética, desempenha um papel crucial na análise concreta da realidade, permitindo desvelar aspectos muitas vezes camuflados pela aparente normalidade. Reconhecer a presença dessas contradições é vital para evitar uma concepção abstrata do ser humano, dissociada de sua realidade histórica. Para compreender a constituição da realidade social e promover transformações, é imperativo questionar seu processo de formação e identificar pontos de ruptura e mudança (Carvalho; Marques; Aguiar, 2020).

O desvelar dessa realidade se concentra no contexto da atuação do CP nas escolas do município de Teresina, onde sua atividade é permeada por outras que o caracterizam como o apagador de incêndios, devido ao envolvimento em diversas atividades escolares que não se limitam à formação contínua de professores. No entanto, tanto a Agenda do Pedagogo (2023) quanto o documento Programa de Formação Continuada (2018) direcionam a atuação do coordenador pedagógico para prestar assistência didático-pedagógica, supervisionando as atividades de professores e alunos. Esses documentos estabelecem a expectativa de que o C.P contribua para a formação contínua dos docentes, inclusive conduzindo sessões de desenvolvimento profissional durante os horários pedagógicos.

É perceptível a contradição entre a concepção socialmente difundida do papel do coordenador pedagógico e o que os documentos oficiais da SEMEC estabelecem como suas atribuições. Uma das mediações que evidenciam essa contradição está na confusa atribuição da formação contínua de professores, considerada prioridade do Centro de Formação (CEFOR) em conjunto com sua equipe técnica. Essa dinâmica revela a limitada autonomia do coordenador pedagógico da SEMEC, cujas atividades formativas estão sujeitas às demandas do CEFOR e às decisões dos técnicos da SEMEC. Portanto, a compreensão das contradições subjacentes a essa dinâmica é essencial para uma análise dialética completa da atuação do coordenador pedagógico.

A categoria de contradição evidencia que a educação, embora tenha como objetivo humanizar as pessoas, acaba desempenhando um papel contraditório na sociedade capitalista em que vivemos, contribuindo para a conformidade e o consenso, reproduzindo assim as relações de poder e opressão, e gerando a desumanização dos indivíduos. A categoria da contradição nos permite compreender que, embora a escola possa parecer ter a função de

emancipar as pessoas, na realidade ela acaba reforçando a alienação (Carvalho; Marques; Aguiar, 2020).

A categoria em tela nos permite analisar a política de formação contínua de professores sendo atravessada pelas demandas de uma sociedade capitalista, é possível identificar os conflitos internos e externos que impulsionam o desenvolvimento dessa política. Nesse sentido, é fundamental identificar as contradições presentes nessa política. Por um lado, há uma demanda social por uma educação pública de qualidade e pela formação contínua dos professores. Por outro lado, há uma pressão neoliberal pela redução dos gastos públicos e pela privatização dos serviços educacionais.

Além disso, é importante destacar que as contradições não são apenas externas à política de formação contínua de professores uma vez que as contradições são, sobretudo, internas, como por exemplo formação contínua de professores deveria objetivar o desenvolvimento humano dos professores, no entanto, em razão de vivermos sob o julgo do capitalismo, a formação segue a direção de atender às demandas desse modelo de sociedade que é a lógica do mercado, assim se forma a contradição da humanização-desumanização no processo de formação de professores. Ou seja, o que deveria humanizar, na verdade humaniza-desumanizando, pois os professores são formados para executar determinado currículo e, por meio deste, oferecer resultados imediatos.

### **3.3 Procedimentos metodológicos**

Esta subseção tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos na pesquisa. Para isso, inicialmente, na primeira subseção, explicitamos um pouco da história da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, bem como, explicamos o processo de formação de professores que a mesma realiza. Na segunda subseção, esclarecemos a escolha pelos participantes da pesquisa; na terceira subseção informamos os procedimentos éticos da pesquisa; e, por fim, na quarta subseção descrevemos os instrumentos que foram utilizados para produzir os dados e o procedimento de análise.

#### **3.3.1 A SEMEC e o processo de formação contínua de professores**

Considerando que o objeto de estudo aqui analisado só assume concretude quando compreendido a partir do contexto e dos indivíduos envolvidos, consideramos como sujeito dessa pesquisa as pedagogas da rede pública municipal de Teresina.

A trajetória da Educação Municipal em Teresina passou por diversas transformações até alcançar sua configuração atual. Antes de 1966, a Prefeitura não contava com uma Secretaria de Educação estabelecida e bem-organizada. As atividades educacionais eram coordenadas por uma unidade denominada Divisão de Educação (D.E.), responsável por prestar assistência às escolas municipais, que, naquele período, se concentravam principalmente em áreas rurais.

Em maio de 1966, entrou em vigor a Lei nº 1.079, que trouxe uma reestruturação nos órgãos municipais e deu origem à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública, que passou a fazer parte da estrutura da Prefeitura. Essa organização abrangia não apenas as atividades relacionadas ao Ensino Primário e ao Grau Médio, incluindo o Ginásio Científico, mas também se encarregava dos Departamentos de Cultura e Assistência Médico-Dentária. Com essa medida, a Secretaria assumiu a responsabilidade pela gestão dessas áreas, centralizando as ações educacionais e culturais no município de Teresina.

Até o ano de 1971, o sistema de ensino municipal operava de maneira bastante simples e rudimentar. Nessa época, apenas uma escola era responsável pela educação de todos os alunos da 5ª a 8ª série, mas não havia uma proposta curricular estruturada. As escolas se baseavam em conteúdos programáticos extraídos de livros didáticos da época, orientadas por professores que também exerciam a função de supervisores escolares.

Essa realidade passou por mudanças significativas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5.692/71), que alterou a nomenclatura das modalidades de ensino e possibilitou a expansão do ensino da 5ª a 8ª série. O ginásio, que anteriormente fazia parte do Grau Médio junto ao Científico, foi incorporado ao Grau Primário. As escolas, por sua vez, passaram a utilizar o Macrocurrículo de Ensino de 1º Grau da Secretaria Estadual de Educação do Piauí como referência para o planejamento curricular. Essa transformação trouxe maior organização e direcionamento para o ensino municipal.

Em 1975, foram estabelecidas as diretrizes para a reestruturação da Prefeitura e a reorganização de suas atividades básicas. A Secretaria de Educação passou a atuar de forma independente, deixando de estar vinculada ao Departamento de Assistência Médico-Dentária. A partir desse momento, a Secretaria passou a ser denominada Secretaria de Educação e Cultura, com atribuições claramente definidas. Sua atuação concentrou-se como Órgão de Execução de Planos e Programas específicos, abrangendo as diretrizes relacionadas à Educação e à Cultura, incluindo o ensino de 1º e 2º graus, bem como questões relacionadas ao desporto e à recreação.

Em setembro de 1977, a SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) passou por uma nova reestruturação. O Decreto nº 047 definiu a criação de vários órgãos para

operacionalizar a educação municipal. Isso incluiu órgãos colegiados, vinculados à Secretaria, um órgão de assistência direta ao secretário e responsável por atividades internas, órgãos setoriais de execução, mecanismos especiais de natureza transitória e um órgão de direção vinculado à execução de planos e programas específicos. Essa reorganização também abrangeu a criação de departamentos específicos para lidar com questões relacionadas à educação, cultura, recreação e esportes. Essas mudanças visaram aprimorar a gestão e a atuação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em Teresina.

Atualmente, de acordo com os dados obtidos por meio de pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o Sistema Municipal de Ensino de Teresina é composto por 313 escolas. Dessas instituições, 163 são voltadas para o Ensino Infantil e 150 são destinadas ao Ensino Fundamental. No ano de 2020, o total de alunos matriculados nessas escolas foi de 91.508, sendo 24.976 na Educação Infantil, 64.233 no Ensino Fundamental e 2.300 na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a rede conta com aproximadamente 7.250 colaboradores, dos quais 4.091 são professores(as) e 238 são coordenadores(as) pedagógicos(as) (SEMEC, 2020).

Para melhor compreendermos o processo de formação de professores realizado pela SEMEC recorreremos ao documento Programa de Formação Contínua da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, (PFC SEMEC, 2018, p. 10), segundo o qual aponta que

[...] as políticas de formação contínua desenvolvidas na Rede seguem as necessidades observadas nos resultados de desempenho dos alunos, as solicitações dos profissionais e ainda, o que está previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação, 93.94/1996 que em seu Art. 13 diz que os “docentes incumbir-se-ão de: ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”, assim, os profissionais da educação são responsáveis, também, pela sua formação profissional, devendo então participar dos programas oferecidos pela SEMEC, e por sua autoformação.

O trecho se baseia em uma legislação geral, que orienta a formação contínua. O documento em tela afirma que os professores têm a responsabilidade de ministrar as aulas, participar do planejamento, da avaliação e do desenvolvimento profissional. E, que eles, também, são responsáveis por sua própria formação profissional, devendo participar dos programas oferecidos pela SEMEC e buscar sua autoformação. Ressalta-se também na passagem acima a ideia de que a formação contínua de professores é determinada pelos resultados de desempenho dos alunos, tornando evidente a natureza utilitária e extremamente pragmática da educação. Nesse cenário, o foco recai nas habilidades alinhadas a modelos de

avaliação padronizados, que buscam quantificar a qualidade da educação. Isso acaba limitando tanto os alunos quanto os educadores, impedindo que recebam uma formação que os possibilitem a se desenvolver plenamente.

Ainda de acordo com o documento, (PFC SEMEC, 2018), as formações são quinzenais ou mensais, com participação obrigatória. Os programas de formação contínua incluem professores de Língua Portuguesa e Matemática que lecionam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, bem como professores de Ciências que atuam no 4º, 6º e 8º anos e, também, professores da Educação Infantil, o qual compreende as turmas de 1º e 2º períodos.

O modelo de formação oferecida aos professores é centrado no currículo escolar, sendo o conteúdo da formação direcionado a partir dos resultados das avaliações externas que são realizadas periodicamente e das necessidades formativas apresentadas pelos professores durante os processos formativos (PFC SEMEC, 2018, p. 9).

A formação contínua de professores promovida pela SEMEC, ao se concentrar exclusivamente nos conteúdos direcionados pelos resultados das avaliações externas periódicas e nas competências, reflete uma abordagem que se alinha ao conceito de "aprender fazendo" (Duarte e Martins, 2010), à resolução de problemas e a uma abordagem pragmática. O aspecto singular dessa abordagem atribui o processo de "aprender a aprender" em uma lista de habilidades e competências, cujo desenvolvimento é colocado como objeto central da avaliação, em detrimento da avaliação da assimilação de conteúdo.

Em oposição a uma visão de formação defendida por Teixeira (2021), que enfatiza a importância central da formação crítica para professores, mediada pela reflexão crítica. Uma abordagem visa emancipar os indivíduos, possibilitando-os analisar criticamente sua realidade social e cultural. Contrastando com aquelas que subjulgam os sujeitos, enfraquecendo-os ao submetê-los a controle externo ou ao negligenciar o conhecimento científico, deixando-os dependentes de um saber restrito à experiência.

Em sequência, além dos programas de formação contínua focados nos professores, a SEMEC oferece programas de treinamento direcionados às equipes gestoras. Esses programas são projetados para atender às necessidades específicas da rede, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e programas de correção de fluxo, bem como programas que são desenvolvidos dentro da escola por meio do Coordenador pedagógico.

De acordo com o documento (PFC SEMEC, 2018, p.13) são atribuições do coordenador pedagógico:

acompanhar, em parceria com o Diretor de Supervisão Pedagógica a execução do plano de trabalho de cada docente; orientar e acompanhar o planejamento, de forma sistematizada, junto aos professores, garantindo a aprendizagem e a permanência de todos os alunos na escola; identificar alunos com defasagem idade/ano, e acompanhar ações, junto à equipe de professores, no sentido de corrigir o fluxo escolar; corresponsabilizar-se pelo alcance das metas e ações estabelecidas pelos planos de metas e ações da unidade de ensino; elaborar, em parceria com a equipe, o calendário escolar bem como informar as alterações ocorridas neste, quando for o caso, de modo a assegurar o cumprimento da carga horária prevista em lei.

Constatamos que não foi mencionada a atribuição do coordenador pedagógico como o articulador da formação contínua dos professores. Dessa maneira, podemos inferir que de maneira às vezes implícita e outras explícitas, o modelo de formação contínua adotado pela SEMEC tem mediado e impactado na atuação do coordenador pedagógico.

A simples observação do movimento superficial gerado pelas tensões presentes na mediação entre a formação contínua e a atuação do coordenador pedagógico na SEMEC-Teresina não é suficiente para compreender a totalidade do fenômeno. É necessário ir além das aparências e aprofundar-se na sua essência, analisando suas diversas manifestações de desenvolvimento e identificando as relações que as conectam e conferem significado. Conforme enfatizado por Marx (2011), após a apropriação do conhecimento, é essencial examinar suas inter-relações para descrever seu movimento real. Disto, entendemos a necessidade de entrevistar Coordenadores Pedagógicos, não com o objetivo de confrontar as informações, mas sim com o objetivo de compreender como essa formação contínua de professores implica na atuação do coordenador pedagógico, um vez que a literatura argumenta e defende a formação de professores como sua principal ação no âmbito da escola.

### 3.3.2 Os participantes da pesquisa

Esta pesquisa envolveu a participação de 3 (três) Coordenadores Pedagógicos da rede pública municipal de ensino de Teresina. A seleção desses coordenadores seguiu critérios de acessibilidade, conforme recomendado por Vergara (2010), e considerou sua ampla experiência como pedagogas na rede de ensino, assim como sua ativa participação em processos reivindicatórios conduzidos pela categoria. Além disso, os seguintes critérios de escolha foram estabelecidos: a) Ser Coordenador Pedagógico efetivo na rede de ensino à qual está vinculado; b) Aceitar o convite para participar da pesquisa; c) Possuir, no mínimo, 3 (três) anos de experiência como Coordenador Pedagógico, período que denota certa estabilidade na carreira

profissional. d) Obter prévia autorização dos gestores das escolas onde a pesquisa será realizada (as autorizações estão anexadas nos apêndices F, G, H e I).

A gerente de formação contínua de professores da SEMEC também participou desta pesquisa, com o objetivo de obter uma melhor compreensão sobre a formação contínua implementada pela Secretaria Municipal de Educação.

### **Anália Franco**

Anália Franco, de 47 anos, possui uma trajetória profissional marcada por dedicação e compromisso com a educação. Atualmente, atua como coordenadora pedagógica no CMEI Eduardo Henrique Accioly Campos, há 1 ano e 6 meses. Sua formação acadêmica inclui uma Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, concluída em 2008, bem como uma especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí, finalizada em 2014. Anália é coordenadora pedagógica da prefeitura de Teresina desde 2008. Durante sua jornada acadêmica, Anália também foi membro do núcleo de educação do campo na UFPI, demonstrando seu engajamento com questões educacionais.

[...] entrei na rede municipal em 2008, me formei e logo depois teve um concurso. Naquela época, havia muitas vagas para professores e pedagogos, então eu já estava pensando, durante a universidade, em qual concurso me identificaria. Confesso que, desde as primeiras disciplinas na universidade, gostei muito das matérias que abordavam gestão e coordenação pedagógica. Fui me identificando cada vez mais com essa área, e como havia vagas para pedagogos, fiz o concurso logo de cara. Passei no primeiro que fiz e já tenho mais de 10 anos de experiência atuando no município. Gosto muito do meu trabalho, apesar de todas as dificuldades. Trabalhar com coordenação pedagógica é algo que me agrada bastante.

Ao se apresentar, Anália relata sua trajetória profissional e como se interessou pela coordenação pedagógica, que tem início desde a universidade, gostava das disciplinas que abordavam gestão e coordenação pedagógica, identificando-se cada vez mais com essa área.

Já acumula mais de 10 anos de experiência atuando no município e, apesar das dificuldades, ela gosta muito de seu trabalho e se sente realizada trabalhando com coordenadora pedagógica.

A escola em que a coordenadora atua é o Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no bairro Residencial Santa Isabel, zona Leste de Teresina, estado do Piauí. A instituição possui 8 turmas, abrangendo berçário, maternal, I e II períodos, com um total de 200 alunos matriculados. Além disso, conta com pátio coberto, sala multimídia que serve como

brinquedoteca, sala de professores, secretaria, diretoria, cantina, lactário e pátio integrado com refeitório. Também oferece banheiros adaptados para pessoas com deficiência (PCD).

### **Antonieta de Barros**

Antonieta de Barros é uma educadora de 38 anos, com uma trajetória profissional significativa. Atualmente, ela atua como coordenadora pedagógica do CMEI Jesus Diocesano de Teresina como concursada, sendo parte da equipe há 1 ano e 9 meses. Sua jornada na educação teve início em 2006, quando ingressou na graduação em pedagogia na Faculdade Piauiense (FAP), concluindo o curso em 2009. Durante sua carreira, Antonieta tem sido uma educadora comprometida, e desde 2012, ela faz parte da equipe da prefeitura municipal de Teresina, onde continua a deixar sua marca positiva no campo educacional.

Ao compartilhar sua experiência como coordenadora pedagógica, Antonieta enfatiza os momentos que a levaram a abraçar essa profissão e suas inquietações em relação a sua atuação:

Bom, eu trabalho na Prefeitura de Teresina desde maio de 2012, ou seja, há onze anos como coordenadora pedagógica. Gosto muito do que faço e, na verdade, não consigo imaginar outra profissão que me agrade mais. No entanto, sinto que fico meio perdida na minha atuação como coordenadora pedagógica dentro da escola, pois sinto falta de um aparato de formação continuada, que deveria incluir também o coordenador pedagógico. Precisamos de embasamento teórico, precisamos parar, estudar, discutir ideias e formar opiniões para atuar de forma mais efetiva.

A escola em que a coordenadora atua é o Centro Municipal de Educação Infantil, situado no bairro Parque Piauí, zona sul de Teresina, estado do Piauí. A escola atende crianças desde o Maternal até o 2º Período. Atualmente, conta com um total de 180 crianças matriculadas no CMEI.

### **Paulo Freire**

Paulo Freire é coordenador pedagógico ativo na área da educação. Com 57 anos de idade, ele exerce suas funções na Escola Municipal Teodoro Machado Coelho. Possui vínculo concursado na instituição onde atua há 14 anos, dos quais os últimos 6 anos foram dedicados à escola atual.

No âmbito acadêmico, é graduado em Pedagogia com Habilitação em Magistério, concluindo essa formação em 1999 na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Além disso,

possui especialização em Supervisão e Didática do Ensino Superior, obtida em 2002 na instituição Faculdade do Meio Norte (FAEME), bem como uma especialização em Psicopedagogia, que finalizou em 2003 no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Possui também especialização em Educação de Tempo Integral, concluindo na Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2019. Recentemente, completou um mestrado em Educação entre os anos de 2019 e 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI.

Paulo Freire narra a sua trajetória profissional trazendo o seu interesse pela formação pedagógica desde o período da graduação:

Isso remete ao meu interesse pela formação pedagógica. Eu comecei a estagiar no final do meu curso de graduação na UESPI em 1999 e atuei em vários projetos da Secretaria de Educação. Trabalhei bastante com a educação de jovens e adultos[...]trabalhado por mais de cinco anos no projeto Enod, que fazia parte do programa SEMEC como alfabetizador, supervisor e depois como formador. Atuei também em zonas rurais na Secretaria [...], fui contratado como técnico em uma equipe de supervisão do programa chamado Escola Ativa, que era um programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação.

A escola em que o coordenador atua está localizada no bairro Tabocas, na zona rural de Teresina, estado do Piauí. Essa instituição de ensino oferece uma variedade de modalidades educacionais, abrangendo desde Educação Especial até o ensino fundamental, englobando os anos iniciais do 1º ao 5º ano. Além disso, a escola é equipada com instalações acessíveis, como sanitários e prédios adaptados. A instituição também dispõe de diversos recursos, como banda larga, impressora, internet, retroprojektor/projetor, sala de professores e TV. Ela possui dependências e instalações acessíveis para pessoas com deficiência, incluindo um prédio adaptado e sanitários adequados.

### 3.3.3 Procedimentos éticos da pesquisa

A realização da pesquisa empírica cumpriu com todas as exigências determinadas pelas diretrizes estabelecidas pela Resolução 466/2012 e CNS 510/2016, que tratam da ética na pesquisa em ciências humanas e sociais, especialmente em relação às particularidades dessas áreas. Seguindo tais normativas, a pesquisa em ciências humanas e sociais deve garantir o pleno exercício dos direitos dos participantes e considerar a prevenção de possíveis danos a eles (Brasil, 2016).

Conforme Brasil (2016) destaca, é fundamental reconhecer as contribuições e benefícios que a produção científica pode trazer tanto para o indivíduo como para a sociedade em que está inserido, já que o objetivo da pesquisa é promover transformações sociais. Nesse sentido, o processo de investigação deve ser fundamentado em critérios específicos em relação aos participantes, como: clareza nos procedimentos adotados, fornecimento de informações sobre os riscos da pesquisa, garantia de confidencialidade e privacidade dos participantes, oferecimento de benefícios e assegurar a participação voluntária. Respeitar esses princípios éticos é essencial para a condução responsável e ética da pesquisa.

Ressaltamos que as interlocutoras foram convidadas a participar da pesquisa de forma voluntária, sendo-lhes esclarecida a importância dessa colaboração para a investigação. Eles tiveram a oportunidade de refletir acerca da sua atuação. Além disso, foi enfatizado que esta pesquisa não prevê qualquer tipo de remuneração e será isenta de custos e encargos para as participantes.

A participação dos interlocutores foi conduzida de acordo com critérios que são de extrema importância para assegurar a rigorosidade científica da pesquisa. O primeiro passo foi a apresentação do projeto aos coordenadores antes da realização da entrevista, permitindo que eles entendessem e se familiarizassem com os objetivos e a problemática da pesquisa em sua especificidade teórica e metodológica. Nesse momento, também foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi explicado e entregue antes da realização da entrevista.

Foi enfatizado que os participantes poderiam decidir interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, caso assim desejassem, sem que isso acarretasse qualquer tipo de prejuízo para eles. A autonomia dos interlocutores em fazer essa escolha foi plenamente respeitada, garantindo sua liberdade de decidir participar ou não do estudo, conforme suas preferências e com total consideração pelos princípios éticos da pesquisa.

Destacamos a importância de informar aos participantes da pesquisa sobre os procedimentos envolvidos e a duração do estudo, bem como os momentos em que eles precisariam disponibilizar-se para participar e contribuir. No estudo em questão, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com duração aproximada de duas horas que ocorreram após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram conduzidas de forma sigilosa, garantindo o anonimato dos participantes. Os dados obtidos por meio desses dispositivos foram fundamentais para a formação do corpus da pesquisa.

A Resolução CNS 510 (Brasil, 2016, p. 5) enfatiza a importância de compreender os riscos envolvidos na pesquisa, que podem afetar várias dimensões do ser humano. A Resolução

CNS 466/12 também aborda a questão dos riscos, destacando que toda pesquisa com seres humanos envolve algum nível de risco.

Neste estudo, foram adotados procedimentos para minimizar os riscos e garantir o conforto, segurança e motivação das participantes durante as entrevistas. Embora pudesse surgir algum desconforto ao relembrar suas trajetórias pessoais e profissionais, as participantes foram informadas de que poderiam desistir da pesquisa sem sofrer penalidades.

Os participantes foram devidamente informados sobre suas singularidades e possíveis riscos envolvidos, mas também compreenderam que a pesquisa poderia trazer potenciais benefícios. Assim, os riscos foram minimizados, e o estudo foi conduzido respeitando a ética e a segurança das participantes

Esclarecemos que esta pesquisa tem como benefício direto permitir que o coordenador pedagógico compreenda os fatores que medeiam a sua atuação na escola, possibilitando uma reflexão e possíveis mudanças na prática pedagógica. Como benefício indireto esta pesquisa permitirá que a partir de uma possível mudança nas práticas pedagógicas, o coordenador pedagógico consiga refletir junto com os demais sujeitos que constituem a escola, as especificidades e necessidades do seu local de trabalho, rumo a uma educação que promova uma formação humana.

No que diz respeito à confidencialidade, é fundamental garantir o sigilo e a privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa, a menos que eles manifestem o desejo de que o sigilo seja descartado. Essa medida visa criar um ambiente onde os participantes se sintam à vontade para compartilhar seus relatos e narrativas de forma aberta e honesta.

Diante disso, buscando preservar o anonimato dos participantes e considerando que todos eles concordaram com esse procedimento, a pesquisa foi conduzida com o compromisso de manter suas identidades em sigilo. Isso permitiu que as participantes se sentissem mais seguras para participar do estudo e compartilhar suas experiências de maneira franca e confidencial. A confidencialidade é uma medida essencial para proteger a integridade dos participantes e respeitar seus direitos como sujeitos da pesquisa.

#### 3.3.4 Processo de produção e análise de dados

Compreender a pesquisa como um processo que investiga realidade concreta, orienta o pesquisador a se organizar para perceber o movimento das relações que constitui. Nesse sentido, visando a busca organizada por respostas que possibilitem a produção de conhecimento sobre a relação entre a formação contínua da SEMEC e a atuação do Coordenador pedagógico, os

instrumentos e os procedimentos utilizados nesta pesquisa optamos por utilizar a entrevista semiestruturada como estratégia para a produção dos dados.

A entrevista semiestruturada foi planejada levando em conta a sua característica relacional e interativa. No diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado, ocorre uma convergência entre os interesses de ambos: o entrevistado, que possui a vivência prática e o conhecimento derivado dessa experiência, representa um produtor de conhecimento, enquanto a pesquisadora busca compreender e explorar a natureza desse conhecimento. Como afirma Gil (1999, p. 75), “esta técnica é direcionada para pesquisas que buscam informações acerca dos conhecimentos, das crenças, das expectativas, dos sentimentos, dos desejos das pessoas, bem como acerca das razões e explicações que as pessoas dão a estas questões”.

Desse modo, por ser uma forma privilegiada de interação social, os dados provenientes de entrevistas estão permeados das contradições e conflitos próprios da relação dos indivíduos com a realidade em que estão inseridos, devendo o pesquisador analisar o conteúdo apresentado por meio da fala dos sujeitos, mas também os silêncios e os comportamentos apresentados durante a entrevista (Minayo, 2007).

Laville e Dionne (1999), também descrevem as entrevistas semiestruturadas como uma técnica em que o entrevistador segue um roteiro de perguntas abertas que são verbalmente apresentadas ao entrevistado em uma ordem predefinida, mas com a possibilidade de inserir outros questionamentos esclarecedores durante a entrevista. Essa abordagem permite ao pesquisador obter insights mais profundos sobre as questões discutidas pelo entrevistado, facilitando uma compreensão mais profunda das representações, crenças e valores dos indivíduos investigados.

Ao entrevistar três coordenadores, nosso objetivo foi encontrar elementos comuns entre profissionais que desempenham a mesma função, mas levando em consideração fatores como as diferentes etapas de ensino em que atuam, tempo de atuação e formação, os quais poderiam influenciar os resultados. Ao levar esses fatores em consideração, conseguimos realizar uma análise mais criteriosa, evitando generalizações precipitadas provenientes de uma padronização acrítica que ignora as particularidades de cada profissional e os objetivos da pesquisa. Essa troca de informações conferiu um caráter dinâmico ao estudo e permitiu identificar, a partir da perspectiva do pesquisador, elementos que enriqueceriam a reflexão sobre a atuação desses coordenadores pedagógicos.

Como forma de organização metodológica, organizarmos com cada participantes uma agenda própria de encontros individuais sendo que todas as reuniões e encontros da pesquisadora com a equipe serão transcritos, constituindo nosso corpus de análise.

Para análise dos dados fizemos do procedimento denominado Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes; Galiazzi, 2007). De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 160), a ATD, a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise de Discurso (AD) são metodologias que se enquadram no mesmo domínio, a Análise Textual. Os autores destacam semelhanças e diferenças entre essas abordagens. A ATD adota pressupostos que a colocam entre os extremos da AC e da AD. Eles afirmam que essas diversas metodologias têm seus propósitos e objetivos dentro da pesquisa, ocupando espaços distintos e não se excluindo mutuamente.

Conforme destacado por Moraes e Galiazzi (2007), a pesquisa busca explicar os fenômenos investigados por meio de uma análise rigorosa e criteriosa, utilizando textos existentes ou textos produzidos especificamente para a pesquisa, conhecidos como *corpus*.

De acordo com os mesmos autores, esse tipo de pesquisa não tem o objetivo de testar hipóteses, mas sim de compreender. A ATD busca "descrever e interpretar alguns dos significados que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar" (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 14). Considerando que toda leitura já é uma interpretação; não existe uma leitura única e objetiva. Diferentes significados podem ser extraídos de um mesmo texto (Moraes, 2003), e que todo olhar é permeado por teoria. Portanto, temos a possibilidade de realizar uma análise diferente, com diferentes perspectivas e categorias, com base em referenciais teóricos e posturas distintas.

A Análise Textual Discursiva (ATD) é composta por três etapas, formando um processo cíclico: **Desmontagem dos textos ou unitarização:** de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), essa primeira etapa envolve examinar os textos em detalhes, fragmentando-os para identificar as unidades constituintes, ou seja, os enunciados que se referem aos fenômenos estudados. É importante preservar o contexto de onde o fragmento foi retirado. Nessa etapa, o pesquisador deve prestar atenção aos detalhes e nas partes dos textos, realizando uma decomposição necessária para a análise. O próprio pesquisador decide em que medida irá fragmentar os textos. A partir dessa desconstrução dos textos, surgem as unidades de análise, também conhecidas como unidades de significado ou sentido (Moraes; Galiazzi, 2007). Tanto elementos teóricos quanto empíricos podem participar desse processo de desconstrução. Cada unidade de análise na Análise Textual Discursiva (ATD) deve ser devidamente titulada para representar sua ideia principal e receber um código que identifique o texto de origem e sua localização dentro desse texto.

**Estabelecimento de relações ou categorização:** Nesse processo, são construídas relações entre as unidades de análise por meio de uma leitura e comparação recursiva entre elas. Esse processo resulta na identificação de conjuntos que apresentam elementos semelhantes,

dando origem às categorias. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007), o processo de categorização na ATD é extenso e requer do pesquisador um profundo envolvimento com as informações, ao mesmo tempo em que é necessário eliminar o excesso de dados, apresentando o fenômeno de forma concisa e organizada.

Essa fase de categorização demanda uma análise minuciosa, na qual o pesquisador precisa mergulhar nas informações coletadas, identificando conexões, padrões e elementos comuns entre as unidades de análise. É um processo de síntese e ordenação das informações, visando compreender e organizar os dados de maneira clara e significativa.

Podemos afirmar que a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão de fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias. (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 78).

É importante ressaltar que, diante das múltiplas interpretações de um texto, uma mesma unidade de análise pode ser compreendida de diferentes perspectivas, resultando em diferentes sentidos. Nesse sentido, é permitido que uma mesma unidade seja incluída em mais de uma categoria, o que representa um avanço na superação da fragmentação dos dados (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Outra característica relevante da categorização na ATD é a sua flexibilidade em relação ao estabelecimento das categorias. A ATD permite tanto a definição de categorias previamente estabelecidas quanto a identificação de categorias emergentes durante o processo de análise. Além disso, é possível trabalhar com categorias mistas, que combinam elementos a priori e categorias que emergem dos próprios dados (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Essa abordagem flexível na categorização permite uma análise mais adaptável e aberta, que leva em consideração tanto as expectativas e hipóteses iniciais do pesquisador, como as descobertas e insights que surgem durante a análise dos dados. Dessa forma, a ATD proporciona uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que permite uma flexibilidade metodológica para explorar novas perspectivas e compreender as nuances presentes nos textos analisados.

**Comunicação ou produção de metatextos:** nesta etapa é possível observar uma nova compreensão do todo, resultado do intenso envolvimento nas etapas anteriores. O objetivo agora é elaborar um texto descritivo e interpretativo, denominado metatexto, a partir das categorias estabelecidas. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007), a habilidade de utilizar as categorias construídas durante a análise para organizar a produção escrita é fundamental para

alcançar descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados. Os autores ainda destacam que a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas da sua validade e confiabilidade, mas também é consequência do fato de o pesquisador assumir-se como autor dos seus argumentos (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 32).

Para conduzir essa etapa do estudo, inicialmente, foi essencial organizar e transcrever as narrativas provenientes das entrevistas, que foram registradas em formato de áudio para uma reprodução mais precisa das histórias compartilhadas. Utilizando esse material como base, procedemos com a elaboração dos passos relacionados à organização, análise e interpretação dos dados colhidos na pesquisa. Seguindo as orientações de Moraes e Galiuzzi (2007), a partir da desmontagem dos textos e da posterior categorização, onde foi possível encontramos duas categorias, cada uma delas composta por quatro subcategorias.

Detalhando esse processo, iniciamos com uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas e do questionário. Posteriormente, procedemos com o processo de unitarização dos dados, que correspondeu ao desmonte do corpus textual transcrito para destacar trechos que refletiam a compreensão do coordenador pedagógico (CP) sobre a formação continuada de professores conduzida pela SEMEC. Observamos também as expectativas dos professores diante de um modelo de formação que visa o ensino e reprodução; o afastamento dos CPs dos processos formativos; a realidade de sua atuação e suas motivações. Esses elementos retratam a essência de nossas percepções pessoais captadas por meio das interpretações do CP sobre o tema investigado.

Ao examinarmos e interpretarmos o conteúdo das entrevistas conduzidas com os coordenadores pedagógicos, agrupamos as unidades de informação que se repetiam e se complementavam, formando subgrupos que sugeriam significados subjacentes. Esse processo levou à identificação e nomeação das seguintes categorias: 1) A formação contínua de professores realizada pela SEMEC, as expectativas dos professores e a exclusão do CP do processo de formação; e 2) O real da atuação do CP e suas expectativas.

Após essa etapa de categorização para análise, procedemos à construção do metatexto como forma de organizar o concreto caótico ao concreto pensado. O metatexto foi formado por meio da interpretação e descrição das categorias, focando nos elementos discursivos essenciais presentes no material transcrito que precisavam ser examinados. Em seguida, avançamos para a produção do texto, onde analisamos os dados à luz do metatexto elaborado, conectando a teoria aos fatos observados, com o objetivo de alcançar uma compreensão fundamentada.

Segue as categorias e subcategorias como apresentado na Figura 1 e no Quadro 8.

Figura 1 - Categorias desenvolvidas a partir da aglutinação das subcategorias

<p><b>CATEGORIA 1</b></p> <p>A formação contínua de professores realizada pela SEMEC, as expectativas dos professores e a exclusão do CP do processo de formação.</p>	<p><b>CATEGORIA 2</b></p> <p>O real da atuação do CP e suas expectativas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUBCATEGORIA 1: Formação de professores para reprodução e o treino X Expectativas dos professores;</li> <li>• SUBCATEGORIA 2: “Isso não é formação contínua [...] não é uma formação de cunho teórico como deveria ser”: compreensão do CP acerca da formação contínua de professores realizada pela SEMEC;</li> <li>• SUBCATEGORIA 3: “Eu não tive nenhuma participação nisso [...] eu não me sinto incluída, não me sinto como sujeito: exclusão dos CP dos processos formativos realizados pela SEMEC;</li> <li>• SUBCATEGORIA 4: “O centro de formação se coloca como CP de todas as escolas”: impacto da formação de professores realizada pela SEMEC na atuação dos CP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUBCATEGORIA 1: Ações de faz-tudo;</li> <li>• SUBCATEGORIA 2 : Ações de rotina;</li> <li>• SUBCATEGORIA 3: Ações formativas;</li> <li>• SUBCATEGORIA 4: Expectativas e motivações</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 8 - Fragmento das falas que compõem as categorias desenvolvidas

<p>CATEGORIA 1: A formação contínua de professores realizada pela SEMEC, as expectativas dos professores e a exclusão do CP do processo de formação.</p>
<p>A) subcategoria 1 - Formação de professores para reprodução e o treino X Expectativas dos professores;</p>
<p>Essa orientação didática vem toda estruturada e organizada já com os gêneros textuais sendo trabalhados, propostas de atividades com objetivos definidos, obras sistematicamente organizadas por semanas, para que o professor só imprima aquilo e passe a desenvolver. (Paulo Freire – Entrevista)</p> <p>É mais um processo de orientação, de direcionamento, de como vocês vão fazer para reproduzir isso lá na sala de aula. Porque, à medida que esse professor participa, logo em seguida, ele chega na escola e vem por e-mail uma orientação didática que a gente chama de OD. (Paulo Freire – Entrevista)</p>

Então, os professores vão lá, recebem essas sequências didáticas e são orientados pelos formadores a implementá-las em suas turmas. Portanto, essa é a formação continuada da secretaria, que eu chamo de oficinas. Os professores vão lá e recebem essas sequências. Muitas vezes, além de receberem esses materiais, eles também os recebem por e-mail na escola ou em grupos de WhatsApp das formadoras. Eles vão até o Centro de Formação para discutir essas sequências, que já estão prontas. Às vezes, debatem algo que já está pronto. Essa é a formação continuada que tenho conhecimento, pelo menos na educação infantil, essa é a realidade. (Anália Franco - Entrevista)

Porque se você analisar o material, perceberá que o objetivo dele é treinar o aluno para responder às perguntas do SAEB. São perguntas voltadas para a estrutura da prova do SAEB, com o intuito de treiná-los. Essa prática ocorreu na gestão anterior da SEMEC, que praticamente obrigava os coordenadores e professores a seguirem o material, e está acontecendo novamente agora, apesar do material ser muito pobre. No entanto, percebemos que as ações, intervenções, estratégias e aprendizado dos alunos podem ir muito além do que está proposto nesse material. Chega um momento em que esgotamos aquele material e precisamos trazer ações diferenciadas para que o aluno realmente se desenvolva e vá além do que está proposto. (Paulo Freire –Entrevista)

[...] É essa equipe que pensa nos processos e os envia para as escolas. Segundo o questionário, elas afirmam que trabalham com base nas diretrizes curriculares da SEMEC e da PMT. No entanto, ao analisar as diretrizes com a perspectiva das provas externas, como o SAEB, percebe-se que as habilidades pontuadas para cobrança aos professores estão mais voltadas para o SAEB do que para as diretrizes da secretaria (Paulo Freire –Entrevista)

[...] Os encontros são por anos: o primeiro ano é na segunda-feira, o terceiro ano, se não me engano, é na terça-feira, o quarto ano é na quarta-feira, o quinto ano é na quinta-feira, e assim sucessivamente. Então, ela tem essa perspectiva quinzenal de formação. Esses encontros são para dar uma base teórica e uma base de orientação aos professores. Na maioria das vezes, a gente percebe que não é bem isso que é trabalhado. É mais um processo de orientação, de direcionamento, de como vocês vão fazer para reproduzir isso lá na sala de aula. Porque, à medida que esse professor participa, logo em seguida, ele chega na escola e vem por e-mail uma orientação didática que a gente chama de OD. (Paulo Freire – Entrevista)

[...] E em outros momentos eu percebi que a formação passa a se utilizar de formas de manejo de orientação. Por exemplo, eu vi ela dizendo assim: quando você pega uma, aí você vai trabalhar com o aluno dessa forma, se o menino está no nível X de leitura e escrita, você vai trabalhar assim. Se ele está num nível mais elevado, você já faz assim. E aí ela ia detalhar, no mínimo, se a professora estivesse iniciando o processo de práticas, né? E isso a gente percebe com minhas professoras mesmo e os meus professores, eles ficam enfadados, eles se cansam, porque eles esperavam uma situação que fosse além daquilo. Porque só de pegar ali na sequência didática, lá já está dizendo detalhadamente o que tinha para eles fazerem e eles se organizaram a partir dali. (Paulo Freire–Entrevista)

[...] Há situações em que professoras chegaram até mim e disseram: [...] eu não quero mais participar dessa formação de alfabetização, porque não tenho mais o que aprender nessa área. Eu tenho outras necessidades, entende? Outras necessidades." Então, essas são repetições do que fazer e de como

construir o texto. Qual professor não sabe construir um texto? Eu tenho que ir até o centro de formação para fazer um texto de uma música para trabalhar com as crianças. Eu não aguento pensar, professor deveria ser simples, entendeu? É muito complicado porque vemos que há muita carência na formação continuada. Os professores têm vontade de aprender, mas não têm estímulo, sabe? E aí, a gente nem sequer sabe o que vai acontecer naquele ano, qual é a proposta de formação continuada da secretaria para os professores, né? (Anália Franco - Entrevista)

Seria necessário que nós não fossemos aleatórios ou soltos, e sim que seguissemos um caminho, pois muitas vezes a estrutura do sistema nos direciona, o que não é o ideal. Em muitos casos, isso nos torna à margem do que seria melhor para nós. Às vezes, junto com meus professores, não executamos as orientações didáticas que foram enviadas, pois elas estavam totalmente fora do contexto da realidade dos alunos que lá estavam. Então, tivemos que refazer todo o processo de condução das estratégias e esquecer a orientação didática que foi enviada para esses alunos. Acredito que, das orientações didáticas, aproveitamos cerca de cinquenta a cinquenta e cinco por cento, sendo que algumas coisas usamos para conduzir e outra parte entramos com as nossas próprias estratégias. Tratando do sistema, percebemos que ele pede o resultado em cima dessas orientações didáticas e formações, que, entre aspas, não é formação, mas sim orientação para os professores. Dessa forma, temos uma intervenção e um resultado que vão agradar à estrutura do sistema, que é para ser de infraestrutura sistêmica. Muitas vezes, percebemos que as intervenções marginais, como chamo, são as que vão de fato dar uma base para que o aluno se desenvolva, além daquilo que está sendo pedido. (Paulo Freire-Entrevista)

[...] A meu ver, é necessário ir além dessas intervenções pontuais e realizar estudos de caso e discussões de literaturas que auxiliem no aprendizado dos alunos, aprimorem a didática do professor e promovam uma reflexão sobre o novo contexto pós-pandemia. No entanto, percebo que essa necessidade não está sendo atendida e que se tem oferecido apenas planos de aula como recurso de formação. (Antonieta de Barros -Entrevista)

[...] O professor se sente pressionado, pois é cobrado para cumprir o que é determinado pela secretaria. Ele precisa utilizar os recursos e abordagens propostos. No entanto, tenho muitas professoras que não desejam seguir essas diretrizes. A maioria dos meus professores, inclusive aqueles com mais tempo de carreira e formação, já passaram por inúmeras formações para realizar as mesmas atividades, e não desejam mais isso, entende? Muitos vão obrigados e, conseqüentemente, se eu apresentar outra proposta, mesmo que tenhamos discutido no planejamento, tudo acaba não fluindo. Isso acontece devido à sobrecarga de tarefas. É uma questão de escolher entre uma coisa ou outra, e, às vezes, prefiro não propor nada, pois sei que eles não conseguirão lidar com mais pressão. (Anália Franco - Entrevista)

B) subcategoria 2 - "Isso não é formação contínua [...] não é uma formação de cunho teórico como deveria ser": compreensão do CP acerca da formação contínua de professores realizada pela SEMEC;

[...] o centro de formação oferece apenas planos de aula e discussões breves com os professores, sem oferecer uma formação continuada propriamente dita. (Antonieta de Barros- entrevista)

[...]primeiramente, isso não é formação continuada. Formação continuada não é quando alguém pensa nas aulas prontas e as entrega para mim. Essa pessoa não conhece a realidade da turma, não conhece a realidade da escola, entendeu? Não compreende a realidade dos meus alunos. Chegam com um pacote pronto, como se todos aprendessem da mesma forma, ao mesmo tempo, para todas as escolas. Tudo no mesmo ritmo, esta semana é isso, na próxima semana é aquilo, entendeu? E o professor só vai colocando, sem nem saber se atingiu o mesmo objetivo daquela atividade pensada por outra pessoa. (Anália Franco - entrevista)

[...] E aí agora esse mês eu não sei quem é que vai dar a formação, nós sabemos qual conteúdo vai ser. Aí de forma que, no próximo mês de novembro, já me convidaram para falar um pouco sobre a minha pesquisa e as bases teóricas do que eu fiz na minha observação. Mas assim, a gente nota que não tem um contínuo teórico pontuado para gente realmente discutir, né? Então, eu não vejo assim um encontro de formação de fato como deveria ser. Mas eu me encontro para formar ou só para informar? É mais para informar, também, né? Eu diria que, mais de sessenta ou setenta por cento, é mais informação do que formação. (Paulo Freire - entrevista)

[...] Mas numa perspectiva bem mais ampla e formativa na concepção teórica, não tivemos isso, sabe? E a gente tem esses momentos. Então é um encontro que deveria ser de formação e deixar uma certa orientação, mas que não é uma formação de cunho teórico como deveria ser. Não sei de para entender, sabe? Porque a concepção que temos de encontro formativo é aquele em que você vai para um momento e recebe um conteúdo X, e que você tem uma pessoa preparada ou, pelo menos, é apta para estar lá e conduzir os processos com base naquela teoria, sabe? (Paulo Freire –Entrevista)

[...]E na semana seguinte que ele é cobrado para saber como foi desenvolvido e se teve dificuldades, né? E é nessa perspectiva que muitas vezes essa formação se resume mais em uma falácia, né? Falácia no sentido de blá-blá-blá. Porque o professor, quando ele vai, vai com a perspectiva de querer agregar algo para si, né? E só que muitas vezes se torna uma conversa, (Paulo Freire –Entrevista)

[...]Então, eu entendo a formação como mais um momento de orientação e dizer assim, é para vocês fazerem e aí vocês vão me dar o retorno no próximo encontro. Mas não existe uma base teórica para justificar o que mesmo é e o porquê daquilo. Eu vejo dessa forma, certo? (Paulo Freire –Entrevista)

[...] A sequência didática pra mim é apenas uma oficina, não é formação continuada. Eu acredito que a secretaria está fechando os olhos para a formação continuada, pois não é do interesse deles fornecer essa formação para os professores e pedagogos, porque não são apenas os professores que precisam dela, os pedagogos também. (Anália Franco - Entrevista)

[...] Há o Centro de Formação, onde os professores vão durante o horário pedagógico, e pelo que entendo, eles têm encontros para receber sequências didáticas. Pelo menos na minha realidade, que é a educação infantil, os professores recebem pacotes prontos de sequências didáticas. Essas aulas são elaboradas por outras pessoas, os técnicos da SEMEC, que pensam e desenvolvem todas as sequências didáticas, (Anália Franco - Entrevista)

[...]Na SEMEC, existe a organização de levar os professores a terem esses momentos formativos, pelo menos era para formá-los. (Paulo Freire –Entrevista)

Então, os professores vão lá, recebem essas sequências didáticas e são orientados pelos formadores a implementá-las em suas turmas. Portanto, essa é a formação continuada da secretaria, que eu chamo de oficinas. Os professores vão lá e recebem essas sequências. Muitas vezes, além de receberem esses materiais, eles também os recebem por e-mail na escola ou em grupos de WhatsApp das formadoras. Eles vão até o Centro de Formação para discutir essas sequências, que já estão prontas. Às vezes, debatem algo que já está pronto. Essa é a formação continuada que tenho conhecimento, pelo menos na educação infantil, essa é a realidade. (Anália Franco - Entrevista)

A escola não tem flexibilidade para trabalhar matérias separadamente, o que torna difícil para os professores adaptarem-se. Além disso, há datas comemorativas que podem causar desconforto para algumas crianças, e nem sempre são abordadas de maneira reflexiva nas oficinas de formação. Essas questões tornam a relação entre a formação continuada e as atividades escolares bastante desafiadora. (Anália Franco - Entrevista)

[...] Os encontros são por anos: o primeiro ano é na segunda-feira, o terceiro ano, se não me engano, é na terça-feira, o quarto ano é na quarta-feira, o quinto ano é na quinta-feira, e assim sucessivamente. Então, ela tem essa perspectiva quinzenal de formação. Esses encontros são para dar uma base teórica e uma base de orientação aos professores. Na maioria das vezes, a gente percebe que não é bem isso que é trabalhado.

[...] E em outros momentos eu percebi que a formação passa a se utilizar de formas de manejo de orientação. Por exemplo, eu vi ela dizendo assim: quando você pega uma, aí você vai trabalhar com o aluno dessa forma, se o menino está no nível X de leitura e escrita, você vai trabalhar assim. Se ele está num nível mais elevado, você já faz assim. E aí ela ia detalhar, no mínimo, se a professora estivesse iniciando o processo de práticas, né? E isso a gente percebe com minhas professoras mesmo e os meus professores, eles ficam enfadados, eles se cansam, porque eles esperavam uma situação que fosse além daquilo. Porque só de pegar ali na sequência didática, lá já está dizendo detalhadamente o que tinha para eles fazerem e eles se organizaram a partir dali. (Paulo Freire–Entrevista)

[...]Percebo que a receptividade dos professores não é boa na maioria das vezes [em relação às atividades que o coordenador pedagógico propõe na escola]. Eles já estão sobrecarregados com as demandas da formação, trazendo tarefas e tudo mais. Quando chego na escola e proponho algo adicional, tentando encaixar o que acredito ser importante para garantir o aprendizado das crianças, muitas vezes eles não conseguem dar a devida atenção. Eles já estão sobrecarregados e acabam deixando de lado aquilo que conversamos, entende? (Anália Franco - Entrevista)

[...] É que, às vezes, as atividades propostas não estão relacionadas com a realidade daquela turma específica, sabe? Por exemplo, se estou lidando com uma criança que possui necessidades especiais, como autismo, e não possuo conhecimento sobre autismo, ainda assim devo ensinar aquela sequência didática, aquele tema específico, para eles. Isso acaba negligenciando o que é mais importante para a

criança em si. Não se trata apenas de ensinar, o mais importante é compreender a criança como um ser único ali. (Anália Franco - Entrevista)

[...]Enfrentamos uma grande dificuldade, uma vez que o centro de formação já nos envia tudo pronto. Quando sugiro incluir algo, recebo a resposta de que sempre foi feito de determinada maneira e assim continuará. Sinto muita dificuldade, [...] As professoras seguem uma abordagem tradicional e não estão abertas a mudanças. Elas têm a "síndrome de Gabriela": "eu nasci assim, eu cresci assim, vou ser sempre assim". É uma dificuldade relacionada ao sistema e à metodologia que elas são inseridas, que prioriza ter tudo pronto e não oferece muitas oportunidades para novas ferramentas serem introduzidas. (Paulo Freire 3)

c) subcategoria 3- "Eu não tive nenhuma participação nisso [...] eu não me sinto incluída, não me sinto como sujeito: exclusão dos CP dos processos formativos realizados pela SEMEC;

[...] Oficialmente, nunca tivemos uma reunião em que a secretaria reunisse todos os pedagogos da rede, por exemplo, no início do ano ou no início do período letivo, em que eles nos apresentassem um plano de formação continuada para os pedagogos... Desconheço qualquer reunião em que tenham mostrado um plano desse tipo. [...] Não há uma política concreta de formação continuada da SEMEC. Se existe, desconheço. Nas reuniões com os pedagogos, em nenhum momento foi apresentado um plano ou referencial de política de formação continuada para os professores (Anália Franco - Entrevista)

[...] Nós não somos convidadas a pensar, inicialmente. Não somos convidadas a participar do processo de planejamento da política de formação continuada. Cada escola possui sua própria realidade, e às vezes meu grupo de professores precisa adquirir mais conhecimentos e discutir determinados temas relevantes para nossa prática. Essas necessidades podem não ser as mesmas de outra escola no mesmo bairro, pois são os nossos alunos que nos direcionam sobre o que é necessário para aquele momento específico. Infelizmente, não temos nenhuma participação na escolha das oficinas ou nos encontros com os formadores. (Anália Franco - Entrevista)

[...] Na verdade, ficamos completamente excluídos desse processo, pois a formação está sendo oferecida apenas no Centro de Formação por formadores, sem considerar a realidade de cada escola. Eles até criaram grupos de WhatsApp entre as formadoras e os professores. Todo o contato relacionado à formação que eles recebem é feito entre esses dois grupos. Costumamos dizer que estamos nos tornando invisíveis nesse contexto como pedagogos. (Anália Franco - Entrevista)

[...] Não chamam os pedagogos para ter uma conversa, né? Para dizer assim, olha, todo o trabalho de vocês, o que vocês perceberam? Pelo menos assim, já que a gente não pode trabalhar com a realidade de cada escola, mas o que está sendo necessário? O que os professores nas conversas, de maneira geral, se queixam em relação à sua prática? A necessidade de formação precisa ser ouvida

primeiramente pelo professor, né? Mas isso não é pensado, é apenas um pacote jogado e pronto. (Anália Franco - Entrevista)

[...] O principal é que eu não tive nenhuma participação nisso, né? Então, eu não me sinto inclusa, não me sinto como sujeito, penso assim. É diferente quando nos reunimos na nossa escola com os professores e discutimos a realidade de cada criança, cada situação, né? As trocas de saberes e tudo mais, é diferente. (Anália Franco - Entrevista)

[...]. Em nenhum momento, a secretaria perguntou-me como coordenador o que gostaria que meus professores aprendessem no centro de formação. Entretanto, não possuo contribuição nesse sentido junto à equipe técnica de formadoras. (Paulo Freire –Entrevista)

[...]Essa formação que a gente tem é esporádica e fragmentada de acordo com esses momentos com eles, mas lá mesmo na SEMEC a gente não tem nenhuma intervenção nesse sentido de sugestão ou proposição. (Paulo Freire –Entrevista)

Não, nunca houve, certo? Isso ocorre porque a SEMEC tem sua própria equipe, formada por professores. Desconheço o processo seletivo utilizado para compor essa equipe de formação. Pelo pouco que conheço, algumas dessas formadoras estão em desvio de função por motivos de saúde, descontentamento com a escola, estão se aposentando, são amigas de alguém, ou foram indicadas por um político forte. (Paulo Freire –Entrevista)

[...] Minha intenção é contribuir na parte pedagógica do ensino e aprendizagem com as crianças e auxiliar os professores nesse processo. Essa é a minha intenção. Eu gostaria de conseguir fazer apenas isso, de coordenar e tentar encontrar atividades diferenciadas que possam incluir mais os alunos que o professor tenha dificuldade em lidar. Na parte do planejamento, gostaria de poder sentar com os professores para planejar de forma mais incisiva e específica para a escola, de acordo com a realidade em que estamos inseridos. (Antonieta de Barros –Entrevista)

[...] Bom, o que mais me motiva são os projetos nos quais me envolvo na escola. No entanto, muitas vezes as direções escolares consideram que os projetos planejados e executados pelo coordenador pedagógico são ações individuais e não requerem interferência. É como se o coordenador planejasse e executasse o projeto sozinho, sem qualquer apoio para realizar o que ele quer fazer. Por isso, a realização dos projetos demanda tempo e estudo, mas não temos tempo suficiente para isso. Temos que fazer muitas coisas ao mesmo tempo e os projetos de leitura são os que mais me fascinam, motivam e me dão energia. (Antonieta de Barros –Entrevista)

d) subcategoria 4 - “O centro de formação se coloca como CP de todas as escolas”: impacto da formação de professores realizada pela SEMEC na atuação dos CP

[...] O centro de formação se coloca como coordenador pedagógico de todas as escolas de uma rede de 320 escolas, mas não é possível fazer um planejamento geral para todas elas. (Antonieta de Barros – Entrevista)

[...] Anteriormente era semanal ou quinzenal, o que é muito desafiador, pois não há um plano de formação continuada adequado. Assim, vamos nos encaixando no que já está estabelecido, conforme as tarefas atribuídas aos professores. E eu vou observando se realmente está sendo implementado na sala de aula, de que forma está sendo aplicado e tudo mais... (Anália Franco - Entrevista)

[...] A relação dos pedagogos é acompanhar se a sequência didática e a temática estão sendo implementadas nas salas de aula. Dar minha opinião é outra coisa. Sou bem clara em respeitar a decisão do grupo, mesmo que não concorde. Não temos condições de decidir os temas importantes para trabalhar. (Anália Franco - Entrevista)

[...] Eu não percebo uma relação clara entre a política de formação continuada da SEMEC e as atividades que eu desenvolvo na escola. A única relação que consigo identificar é se o professor está seguindo a sequência didática e se o planejamento dele está alinhado com a temática abordada na formação. (Anália Franco - Entrevista)

Bom, a princípio, eu analiso assim: nós somos, infelizmente, submetidos a uma estrutura de sistema. Então, o sistema tem uma demanda, (Paulo Freire –Entrevista)

A SEMEC tem uma influência relativizada junto ao meu trabalho, nesse sentido, porque nós somos a estrutura desse sistema. (Paulo Freire –Entrevista)

## CATEGORIA 2: O real da atuação do CP e suas expectativas

### a) subcategoria 1 - Ações de faz-tudo

[...] Bom, a maioria das vezes, nós apagamos fogo, ou seja, lidamos com situações imprevistas, e por isso, não conseguimos seguir uma rotina pré-estabelecida. Nós planejamos, mas nem sempre conseguimos executar, porque sempre há algo para resolver e o coordenador pedagógico é chamado para intervir. Se um professor faltar, o coordenador é chamado. Se um aluno tiver algum problema na sala de aula, o coordenador é chamado. Se as tarefas forem distribuídas erroneamente, o coordenador é chamado. Se houver conflito entre professor e diretor, o coordenador é chamado para mediar. Se houver conflito entre pai e professor, o coordenador é chamado para intermediar. (Antonieta de Barros – Entrevista)

[...] Se quisermos realizar um planejamento com um professor, para discutir o desenvolvimento da sala de aula, se os objetivos estão sendo alcançados, quais habilidades os alunos estão desenvolvendo,

que tipo de apoio é necessário, é muito difícil fazer isso dentro da escola. Em cinco minutos que estou sentada, sempre aparece alguém me chamando. Então, acabamos apagando incêndios mais do que qualquer outra coisa. É como se fôssemos o coração da escola, fazendo com que ela pulse. Eu não sei como uma escola poderia funcionar sem um pedagogo. (Antonieta de Barros –Entrevista)

[...] O papel do pedagogo é algo que ainda demanda compreensão. Percebo que há uma confusão de papéis, envolvendo o próprio pedagogo, a direção da escola, a secretaria, os funcionários, os professores e até mesmo a comunidade e as famílias. Não há uma definição clara e objetiva do papel, e muitas vezes nos vemos realizando múltiplas tarefas simultaneamente, sem uma identidade definida. Isso acaba resultando em uma atuação fragilizada, sem um posicionamento claro. (Anália Franco - Entrevista)

[...]O que mais me entristece na minha profissão é a falta de definição clara das atribuições do coordenador pedagógico dentro da escola, [...] se eu não me posicionar sobre quais são as atribuições do coordenador pedagógico, acabo assumindo todas as funções da escola, sejam elas administrativas ou pedagógicas. Acabo me envolvendo em todos os aspectos da educação, apagando incêndios e perdendo minha função de coordenador pedagógico. (Antonieta de Barros)

[...] No contexto da escola, é necessário comunicar-se e interagir com os pais. Estar presente e auxiliar nas salas de aula, quando necessário. No entanto, mesmo assim, muitas vezes surge a dúvida sobre qual é exatamente o meu papel. Embora eu tenha consciência do que é esperado, não possuo espaço adequado para desenvolvê-lo. A formação continuada não ocorre na escola. Temos apenas momentos de planejamento, nos quais não posso apenas sentar e planejar bimestralmente com o professor. Preciso me adaptar e me ajustar conforme necessário. Às vezes, acabo atuando em áreas que não estão diretamente relacionadas ao meu papel. (Anália Franco - Entrevista)

#### b) subcategoria 2 - Ações de rotina;

Quando eu chego na escola, a primeira coisa que faço é andar em sala e dar um bom dia aos meninos, parabenizar aqueles que conseguiram bons resultados com a prova ou em alguma tarefa. Se é segunda-feira, pergunto como foi o final de semana deles e descubro por que sempre há aqueles mais faltosos. Se os mais faltosos estão presentes, então eu já sei a carinha deles. (Paulo Freire –Entrevista)

[...] E outra, da forma que eu também tenho esse trabalho junto à gestão em algumas situações, como fechar datas de algumas reuniões de pais ou chamar algum pai para conversar. São algumas situações mais sociais, como datas comemorativas de aniversário de algum professor ou de algum funcionário, reuniões do conselho escolar, do conselho fiscal. E também em alguns momentos, quando ela vem participar, eu entro também, porque às vezes coincide a reunião do conselho fiscal com a reunião com o HP do professor, e a minha prioridade é o HP do professor. Eu também tenho outra atuação, que é conversar com pais de alunos que chegam na escola. Agora, estamos tendo uma demanda muito grande sobre a questão da violência doméstica. Queremos desenvolver um projeto lá, pois há muitas mães que são violentadas pelos maridos, e isso reflete na aprendizagem dos alunos. (Paulo Freire – Entrevista)

Durante a semana, percebemos que há alguns alunos com dificuldade de aprendizagem ou hiperatividade. Eu faço relatório da situação com base nas minhas observações e nas observações do professor. Nós caminhamos isso junto ou muitas vezes chamamos o pai ou a mãe para fazer um acompanhamento para que ele seja encaminhado ao psicólogo. Às vezes, dessas faculdades que abrem esse atendimento gratuito, é muito bom. Nós fazemos esse encaminhamento dos pais para fazer esse diagnóstico das crianças, e aí ficamos monitorando esses meninos que têm baixo nível acadêmico de leitura e escrita. Temos aquela fase de leitura semanal, e eu faço questão de monitorar junto com as professoras. Nós fazemos essa coleta de leitura e de escrita, e vamos vendo quais são os sintomas críticos. Aí, fazemos propostas de intervenção junto a eles e aos alunos que têm deficiência. Se temos alguns alunos laudados que têm hiperatividade, autismo, ou deficiência cognitiva, nós temos uma aluna que é surda. Eu me proponho a ensinar Libras para ela, ensino junto com a professora, e ela já está conseguindo, aos poucos, desenvolver. É uma aluna que vai para o fono, mas ela não está tendo sucesso na sua oralização. Tem muita dificuldade. Ela consegue mal falar, às vezes, o alfabeto. E assim, minha rotina é esta diariamente com os professores. (Paulo Freire –Entrevista)

E com a escola, junto à gestão, fechar datas, e nesse curso do possível, fazer alguns comunicados para que ela divulgue também em pressas para que os alunos levem até os pais, fechar o calendário de provas, dos trabalhos. O maior desafio que tive agora foi a reformulação do projeto político pedagógico. Eu praticamente fiz sozinho e tentei engajar a diretora e a vice no processo, mas os professores não conseguiram se envolver muito. Não foi possível atualizar a política pedagógica a tempo, pois já havia vencido o prazo para ser reformulada. Basicamente, essa é a rotina de trabalho na minha escola, entre outras que aparecem, né? (Paulo Freire –Entrevista)

### c) subcategoria 3- Ações formativas

[...]A gente faz uma reflexão crítica junto a esses processos e analisa cuidadosamente cada estratégia proposta para o nível da turma, para cada aluno e para grupos de alunos, de acordo com o desempenho de cada um. A gente avalia se é coerente ou não naquele momento utilizar aquela estratégia ou aquele material. É a partir disso que nos organizamos para instruir novas estratégias. (Paulo Freire – Entrevista)

[...]Com base na necessidade de aprendizagem do professor em um determinado assunto, procuro uma base teórica, conteúdo ou livro que eu já tenho e disponibilizo para estudarmos em algum momento lá no HP. Muitas vezes, quando termina o HP, ele sai com o compromisso de ler o texto ou refletir sobre aquilo para que no próximo momento a gente possa aprofundar. (Paulo Freire – Entrevista)

[...]O professor estava com dificuldade para entender o que era relato pessoal. Ele tinha uma ideia, mas disse: “não, eu preciso ter mais, precisamos estudar o que é relato pessoal.”

Me propus a procurar material e fornecer para ele um relato sobre o que é a estrutura de relato pessoal. Esse texto é argumentativo. Eu fui trabalhar com ele, estudar com ele, porque a característica que tem dentro de um texto argumentativo é o cuidado para ele não se perder na hora da orientação com os alunos. Então, sim, na medida do possível, de acordo com a necessidade desse professor, eu dou essa

base teórica de instrução para ele, de fundamentação teórica para ele. E, além disso, eu dou uma fundamentação também material, né, porque precisa de uma atividade para o aluno, para o aluno que está no nível X de aprendizagem, ainda não consegue escrever palavras. (Paulo Freire –Entrevista)

[...]Todas as atividades que realizo têm como objetivo principal buscar o melhor desenvolvimento da aprendizagem na escola. Portanto, não posso afirmar que tenho apenas um objetivo único. Meu interesse maior é garantir a aprendizagem dos alunos, tanto no que diz respeito ao currículo formal quanto a aspectos além dele, caso sejam considerados necessários e pertinentes. Dessa forma, busco promover a formação contínua dos professores, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para alcançar esse objetivo de aprendizagem. Para isso, organizo diversas atividades ao longo do processo. Para chegar a esse objetivo de alcançar a aprendizagem dos alunos e consolidar o conhecimento, é necessário trabalhar em conjunto com os professores, buscando diferentes formas, meios e abordagens. (Anália Franco - Entrevista)

#### d) subcategoria 4- Expectativas e motivações

[...] Minha intenção é ter um tempo para conversar com os pais e professores e resolver demandas mais individuais, mas atualmente não tenho tempo para isso. (Antonieta de Barros –Entrevista)

[...] Gostaria de conseguir fazer esses planejamentos de acordo com as nossas habilidades e a realidade em que estamos inseridos. Seria chegar e dividir cada dia da semana do ciclo de aprendizagem entre duas turmas, num universo de oito turmas, por exemplo. Isso permitiria estudar a realidade de cada turma e dar intervenções mais específicas aos professores, que muitas vezes precisam de ajuda para lidar com situações individuais. (Antonieta de Barros –Entrevista)

[...]uma das questões que eu até comecei a rascunhar foi um projeto de formação interna para os professores, com base teórica sólida. Eu acredito que quando o professor tem uma formação teórica sólida, ele tem condições de buscar soluções para diversas situações dentro da sala de aula, como lidar com crianças especiais que demandam conhecimentos psicopedagógicos ou pedagógicos. Se ele tiver uma base sólida sobre o que é uma criança autista, uma criança com TDAH ou com déficit de inteligência, por exemplo, ele saberá como interagir com as crianças e lidar com elas. Isso é importante mesmo que ele tenha outras habilidades. Portanto, acredito que a minha prioridade, como coordenador de fato dentro da estrutura da minha escola nesse momento, é estabelecer um processo formativo contínuo, não apenas fornecer informações esporádicas ou pontuais, apesar de eu atender à demanda e necessidade dos professores. Eu gostaria que houvesse um projeto contínuo com momentos específicos voltados para essa formação. (Paulo Freire –Entrevista)

Onde eu teria um momento específico, como uma manhã, para mostrar a teoria a eles, abrir para questionamentos, estudar casos e situações. Assim, os teóricos deles poderiam fazer relatos e produzir conteúdo. Eles teriam um caderno de bordo para anotar o que foi discutido. Queria ter esse momento, mas infelizmente ainda não consigo ter isso na minha escola, o momento chamado de "cursinhos pedagógicos". (Paulo Freire – Entrevista)

Geralmente, as reuniões pedagógicas se concentram na leitura de desempenho, apresentação de gráficos pela diretora e situações de inter-relacionamento entre alunos, que não deixam de ser momentos formativos, mas não acrescentam o suficiente. Eu acredito que seria significativo para mim ter um projeto de formação continuada, começando em fevereiro e continuando até o final do ano, em que os professores estudem um ou dois livros teóricos para ter uma base significativa e se desenvolver como docentes e professores. Esse seria um momento mais significativo para mim no momento. (Paulo Freire –Entrevista)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nessa etapa, tem-se a oportunidade de sintetizar as descobertas e insights obtidos ao longo do processo de análise, transformando-os em uma narrativa coesa e coerente. É fundamental que o metatexto seja claro, bem estruturado e fundamentado nas evidências encontradas nas unidades de análise e nas relações estabelecidas entre elas. Dessa forma, a produção do metatexto contribui para a validação dos resultados e a construção de conhecimento no campo da pesquisa qualitativa. A autoria do pesquisador é essencial nessa etapa, uma vez que é por meio dela que se expressam as interpretações e reflexões decorrentes da análise dos dados.

Por meio da análise foi possível partir dos elementos encontrados diretamente nas falas dos CPs, relacionando-os com os fatores contextuais e históricos em que foram produzidos, e construir explicações que centrais sobre a relação entre a formação contínua de professores e a atuação do coordenador pedagógico da educação pública municipal.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Realizamos essa abordagem por meio da descrição, interpretação e análise dos dados obtidos por meio de entrevistas conduzidas com coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação básica de Teresina-PI. Como já mencionado anteriormente, utilizamos o método de análise textual discursiva (Moraes, 2003), que envolve o processo de unificação, destacando trechos que expressam as significações dos entrevistados sobre o fenômeno em estudo, e a categorização, agrupando as unidades de análise com base em critérios de similaridade e homogeneidade.

Portanto, o objetivo desta seção é interpretar as duas categorias resultantes do processo analítico: A formação contínua de professores realizada pela SEMEC; as expectativas dos professores e a exclusão do coordenador pedagógico do processo de formação; e o real da atuação do CP e suas expectativas.

### **4.1 A formação contínua de professores realizada pela SEMEC, as expectativas dos professores e a exclusão do CP do processo de formação**

Ao refletir sobre o processo de formação contínua realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), é importante situá-lo dentro dos alinhamentos e desalinhamentos entre o contexto mais amplo (nacional e internacional) das políticas educacionais, especialmente nos aspectos que impactam a formação contínua dos professores, e as expectativas dos professores e sua relação com o CP.

Como já apresentado anteriormente, a atual crise estrutural do sistema capitalista provocou profundas mudanças na educação pública dos países com economias mais frágeis. Organizações internacionais como o BM, o FMI e a UNESCO passaram a propagandear que a retomada dos níveis de rentabilidade do capital internacional passaria por reestruturar os sistemas educacionais desses países de modo a atender ao intenso processo de globalização e de avanços tecnológicos que marcaram as dinâmicas do mercado no final do século XX e início do século XXI. Um importante instrumento garantidor dessas mudanças e do padrão de qualidade estabelecido foram as avaliações externas estruturadas a partir de índices e padrões pré-estabelecidos.

Esse processo teve como resultado a difusão de um novo padrão educacional para os países mais pobres, exigindo um novo fazer aos professores e, conseqüentemente, aos coordenadores pedagógicos (Carmo; Silva, 2022). Por um lado, esse novo fazer se constituiu a

partir da reestruturação do processo de formação dos novos profissionais da educação, mas por outro, constituiu-se a partir das políticas de formação contínua direcionadas aos profissionais que já atuavam no mercado de trabalho.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 apresentou-se como parte desse processo, ao adotar estratégias de monitoramento dos professores, por meio da implementação de sistemas de avaliação padronizados. O objetivo foi promover a meritocracia e a necessidade de rankings para orientar as metas educacionais e os requisitos de formação inicial e contínua dos docentes, com base nas pontuações obtidas.

Esse modelo educacional percebe a educação como um meio para a redução das desigualdades nos países economicamente mais frágeis, a considerando como capaz de inserir esses países no mundo globalizado, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho (Santos *et al.*, 2017). Segundo esse modelo educacional, a formação contínua passa a ser compreendida como um treinamento em serviço, como uma forma mais barata e mais eficiente para a implantação tecnicista dos novos conhecimentos no dia-a-dia do professor.

Entretanto, apesar desses aspectos mais universais que constituem o fenômeno analisado, neste tópico nos deteremos com maior profundidade aos aspectos mais particulares da política de formação contínua implementada pela SEMEC em Teresina, considerando as expectativas dos professores e a relação com a atuação do CP, pois compreendemos que os elementos mais gerais e necessários ao fenômeno já foram discutidos nos tópicos anteriores desta pesquisa.

A seguir analisaremos quatro subcategorias que sintetizam a política de formação contínua da SEMEC de Teresina, a partir da percepção dos CPs. Primeiramente discutiremos a relação entre formação de professores para reprodução e o treino e as expectativas dos professores, em seguida analisaremos a compreensão do CP acerca da formação contínua de professores realizada pela SEMEC, depois iremos debater a exclusão dos CP dos processos formativos realizados pela SEMEC, e finalmente, iremos refletir acerca do impacto da formação de professores realizada pela SEMEC na atuação dos CP.

#### 4.1.1 Formação de professores para reprodução e o treino x expectativas dos professores

A política de formação contínua de professores da SEMEC, baseada no documento Programa de Formação Continuada (SEMEC, 2018), revela uma institucionalização limitada, apesar de estar bem definida. A ausência de regulamentação local específica também contribui para essa percepção. No entanto, o "Programa de Formação Continuada" é considerado uma fonte relevante para compreender essa política.

Embora a institucionalização seja fraca, o programa é a estratégia central da SEMEC para implementar a formação contínua em Teresina. Ele abrange diversos tipos de atividades formativas, destinadas a professores, equipes gestoras e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de formações internas nas escolas.

A análise do Plano de Formação para 2018, vinculado ao programa, ressalta a ênfase na formação de professores. A maioria das atividades é direcionada exclusivamente a professores, enfatizando sua importância nas iniciativas de formação contínua na cidade.

Além disso, a formação contínua em Teresina está direcionada a preparar os professores para avaliações nacionais, como a prova do SAEB. Essa ênfase é intrínseca à estratégia da rede educacional, abrangendo gestores e a SEMEC.

No âmbito da política de formação contínua, o "Programa de Formação Continuada" é central. Ele se organiza em torno de diferentes atividades, abrangendo professores, equipes gestoras, professores do AEE e formações internas nas escolas. No entanto, ao analisar o Plano de Formação para 2018, percebe-se um foco especial na formação de professores. Isso sugere que eles são o público central das ações de formação contínua em Teresina.

Quanto ao conteúdo, a gerente de formação relata que a formação contínua de professores em Teresina tem como em seu DNA o direcionamento para as avaliações nacionais. A rede tem sempre uma estratégia no DNA para trabalhar a formação também voltada para pensar nessas avaliações nacionais, como a prova do SAEB. É algo que está assim já no DNA, que eu gosto de dizer, da rede dos gestores até quando a SEMEC não tem ações tão pontuais e voltadas aos próprios diretores.

Na mesma direção, ao discutir os objetivos, modelos e concepções, o Programa de Formação Continuada de 2018 afirma que as necessidades formativas dos professores são estruturadas a partir das avaliações externas e que o conteúdo da formação é direcionado a partir dos resultados dessas avaliações:

**A partir das avaliações externas**, sejam estas de nível nacional e/ou sistema próprio de avaliação em larga escala, **são identificadas as necessidades formativas dos profissionais, sejam estes professores ou gestores**, compreendendo que todos fazem parte do processo e que buscam o sucesso dos alunos (SEMEC, 2018, p. 6).

O modelo de formação oferecida aos professores é centrado no currículo escolar, **sendo o conteúdo da formação direcionado a partir dos resultados das avaliações externas que são realizadas periodicamente** e das necessidades formativas apresentadas pelos professores durante os processos formativos (SEMEC, 2018, p. 6).

Como apontam os coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação entrevistados nesta pesquisa, este atrelamento do sistema de ensino municipal, e conseqüentemente da formação contínua de professores, às avaliações externas tem submetido os alunos a uma lógica formativa pautada no treino para a realização da prova do SAEB, limitando o desenvolvimento dos alunos ao material disponibilizado pela Secretaria:

[...] se você analisar **o material, perceberá que o objetivo dele é treinar o aluno para responder às perguntas do SAEB. São perguntas voltadas para a estrutura da prova do SAEB, com o intuito de treiná-los.** Essa prática ocorreu na gestão anterior da SEMEC, que praticamente obrigava os coordenadores e professores a seguirem o material, e está acontecendo novamente agora, apesar do material ser muito pobre. No entanto, **percebemos que as ações, intervenções, estratégias e aprendizado dos alunos podem ir muito além do que está proposto nesse material.** Chega um momento em que esgotamos aquele material e precisamos trazer ações diferenciadas para que o aluno realmente se desenvolva e vá além do que está proposto (Paulo Freire – Entrevista).

[...] **É essa equipe que pensa nos processos e os envia para as escolas.** Segundo o questionário, elas afirmam que trabalham com base nas diretrizes curriculares da SEMEC e da PMT. No entanto, ao analisar as diretrizes com a perspectiva das provas externas, como o SAEB, **percebe-se que as habilidades pontuadas para cobrança aos professores estão mais voltadas para o SAEB do que para as diretrizes da secretaria** (Paulo Freire – Entrevista).

Segundo Libâneo (2018), essa lógica educacional pautada no treinamento para a realização de testes, na difusão de métodos de ensino destinados ao repasse e à retenção de conteúdos, bem como no foco em resultados quantificáveis e na preparação rápida para o mercado de trabalho, são características do currículo instrumental difundido para os países economicamente mais frágeis por organizações internacionais como o Banco Mundial e a Unesco.

A implantação desse modelo educacional em Teresina, tendo como parâmetro para sua estruturação as avaliações externas, tais como o SAEB, traz como consequência a constituição de uma das características mais marcante da política de formação contínua de professores da SEMEC: seu direcionamento para a reprodução e o treino.

Como afirmam os participantes da pesquisa:

**Essa orientação didática vem toda estruturada e organizada** já com os gêneros textuais sendo trabalhados, propostas de atividades com objetivos definidos, obras sistematicamente organizadas por semanas, **para que o professor só imprima aquilo e passe a desenvolver.** (Paulo Freire – Entrevista)

Então, **os professores vão lá, recebem essas sequências didáticas e são orientados pelos formadores a implementá-las em suas turmas.** Portanto, **essa é a formação continuada da secretaria, que eu chamo de oficinas.** Os professores vão lá e recebem essas sequências. Muitas vezes, além de receberem esses materiais, eles também os recebem por e-mail na escola ou em grupos de WhatsApp das formadoras. Eles vão até o Centro de Formação para discutir essas sequências, que já estão prontas. Às vezes, debatem algo que já está pronto. Essa é a formação continuada que tenho conhecimento, pelo menos na educação infantil, essa é a realidade (Anália Franco - Entrevista).

Como podemos perceber nos trechos à cima, a adoção das avaliações externas como elemento estruturante da política educacional retira a autonomia dos professores, os obrigando a reproduzir conteúdo previamente estruturado segundo as exigências dos testes. Silva (2018) corrobora com esse raciocínio ao analisar a Reforma Educacional implantada no ensino do Estado de Goiás. A autora conclui que os professores se apenas executores dos projetos e programas, sendo treinados, supervisionados e avaliados para tal.

De acordo com Marques (2012), o modelo de formação profissional sustenta a divisão social do trabalho, que inclui a separação entre a investigação e a prática, tanto em níveis pessoais quanto institucionais. Isso resulta em uma distinção clara entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles que o aplicam, com os professores sempre assumindo o papel de executores. Consequentemente, a escola deixa de ser um local de produção de conhecimento, uma vez que essa função é exclusiva das universidades.

Na abordagem adotada pela SEMEC, a formação de professores segue uma perspectiva centrada nas competências, que está associada à ideia de utilidade. Essa perspectiva é considerada essencial para que os professores assegurem o sucesso na implementação das práticas educacionais estabelecidas por atores externos ao contexto educativo.

O Programa de Formação Continuada de Teresina (SEMEC, 2018) reafirma essa compreensão dos professores como meros executores e reprodutores de conteúdos, ao destacar também a tarefa de supervisão assumida pelos professores formadores e pelos coordenadores de área:

os professores formadores (são lotados no centro de formação professor Odilon Nunes, 40h) e os coordenadores de área (professores especialistas em Língua Portuguesa, Matemática ou Ciências, lotados 20h na escola e 20h no centro de formação professor Odilon Nunes), **realizam acompanhamento nas salas de aula, observando como se desenvolve, na prática, o que foi orientado nos momentos de formação e planejamento que acontecem no centro de formação.** Essas visitas acontecem a partir da análise dos resultados das avaliações externas ou quando o formador/coordenador de área

percebe a necessidade de acompanhamento mais de perto daquela escola/professor ou ainda quando o professor ou gestor solicita (p.14) .

Na prática a política de formação contínua de professores implementada pela SEMEC se apresenta constituída por elementos de retrocesso à racionalidade técnica, onde um corpo de profissionais sistematiza a melhor método para reproduzir os conhecimentos exigidos nos teste e avaliações externas, como a prova do SAEB, porém, sem retirar do professor, do coordenador pedagógico e da escola a possibilidade de produzir adaptações ao contexto escolar, mesmo que sob a supervisão e monitoramento dos técnicos da SEMEC, como descrito anteriormente. Os recortes a seguir das entrevistas com os coordenadores pedagógicos expressam bem este fato:

**É mais um processo de orientação, de direcionamento, de como vocês vão fazer para reproduzir isso lá na sala de aula.** Porque, à medida que esse professor participa, logo em seguida, ele chega na escola e vem por e-mail uma orientação didática que a gente chama de OD. (Paulo Freire – Entrevista)

[...] E em outros momentos eu **percebi que a formação passa a se utilizar de formas de manejo de orientação.** Por exemplo, eu vi ela dizendo assim: quando você pega uma, aí você vai trabalhar com o aluno dessa forma, se o menino está no nível X de leitura e escrita, você vai trabalhar assim. Se ele está num nível mais elevado, você já faz assim. E aí ela ia detalhar, no mínimo, se a professora estivesse iniciando o processo de práticas, né? (Paulo Freire – Entrevista)

Seria necessário que nós não fossemos aleatórios ou soltos, e sim que seguíssemos um caminho, pois **muitas vezes a estrutura do sistema nos direciona, o que não é o ideal.** Em muitos casos, **isso nos torna à margem do que seria melhor para nós.** Às vezes, junto com meus professores, **não executamos as orientações didáticas que foram enviadas, pois elas estavam totalmente fora do contexto da realidade dos alunos que lá estavam.** Então, tivemos que refazer todo o processo de condução das estratégias e esquecer a orientação didática que foi enviada para esses alunos. Acredito que, das orientações didáticas, aproveitamos cerca de cinquenta a cinquenta e cinco por cento, sendo que algumas coisas usamos para conduzir e outra parte entramos com as nossas próprias estratégias. Tratando do sistema, **percebemos que ele pede o resultado em cima dessas orientações didáticas e formações, que, entre aspas, não é formação, mas sim orientação para os professores.** Dessa forma, **temos uma intervenção e um resultado que vão agradar à estrutura do sistema,** que é para ser de infraestrutura sistêmica. Muitas vezes, **percebemos que as intervenções marginais, como chamo, são as que vão de fato dar uma base para que o aluno se desenvolva, além daquilo que está sendo pedido** (Paulo Freire – Entrevista).

Esse caráter reducionista, característico do paradigma da racionalidade técnica, incapaz de dar respostas adequadas aos aspectos contingenciais que marcam o contexto escolar de implementação das orientações recebidas durante as formações, gera nos professores certo estranhamento, de modo que este não se encontra nas atividades formativas, ou devido às

formações estejam desconectadas do contexto em que atuam, ou por terem necessidades formativas distintas das disponibilizadas pela SEMEC. Como relatado pelos coordenadores pedagógicos entrevistados os professores acabam por se sentirem desmotivados a participarem das formações, como demonstrado nos trechos a seguir:

E isso a gente percebe com minhas professoras mesmo e os meus professores, **eles ficam enfadados, eles se cansam, porque eles esperavam uma situação que fosse além daquilo**. Porque só de pegar ali na sequência didática, lá já está dizendo detalhadamente o que tinha para eles fazerem e eles se organizaram a partir dali (Paulo Freire – Entrevista).

[...] Há situações em que professoras chegaram até mim e disseram: [...] **eu não quero mais participar dessa formação de alfabetização, porque não tenho mais o que aprender nessa área. Eu tenho outras necessidades, entende?** Outras necessidades." Então, essas são repetições do que fazer e de como construir o texto. Qual professor não sabe construir um texto? Eu tenho que ir até o centro de formação para fazer um texto de uma música para trabalhar com as crianças. Eu não aguento pensar, professor deveria ser simples, entendeu? É muito complicado **porque vemos que há muita carência na formação continuada**. Os professores têm vontade de aprender, mas não têm estímulo, sabe? E aí, a gente nem sequer sabe o que vai acontecer naquele ano, qual é a proposta de formação continuada da secretaria para os professores, né? (Anália Franco - Entrevista).

[...] O professor se sente **pressionado, pois é cobrado para cumprir o que é determinado pela secretaria**. Ele precisa utilizar os recursos e abordagens propostos. No entanto, tenho **muitas professoras que não desejam seguir essas diretrizes**. A maioria dos meus professores, inclusive aqueles com mais tempo de carreira e formação, **já passaram por inúmeras formações para realizar as mesmas atividades, e não desejam mais isso**, entende? Muitos vão obrigados e, conseqüentemente, se eu apresentar outra proposta, mesmo que tenhamos discutido no planejamento, tudo acaba não fluindo. Isso acontece devido à sobrecarga de tarefas. **É uma questão de escolher entre uma coisa ou outra**, e, às vezes, prefiro não propor nada, pois sei que eles não conseguirão lidar com mais pressão (Anália Franco - Entrevista).

Como é possível notar nos recortes a cima, o estranhamento gerado pelo desalinhamento entre as expectativas dos professores e as exigências impostas por meio das provas e avaliações externas, bem como pelo método por meio do qual a prefeitura implementa tais exigências, gera um distanciamento dos professores em relação às formações.

Entretanto, os próprios participantes refletem sobre o problema e apontam soluções, como destacado no próximo recorte:

[...] A meu ver, é **necessário ir além dessas intervenções pontuais e realizar estudos de caso e discussões de literaturas** que auxiliem no aprendizado dos alunos, aprimorem a didática do professor e **promovam uma reflexão sobre o novo contexto pós-pandemia**. No entanto, percebo que **essa necessidade não está sendo atendida** e que se tem oferecido apenas planos de aula como recurso de formação (Antonieta de Barros – Entrevista).

Em síntese, um primeiro aspecto que marca a política de formação contínua de professores é um relativo desalinhamento entre a orientação para a reprodução e treino, que caracteriza o conteúdo das formações para os professores, e as expectativas dos professores, estranhos e desmotivados a participarem dessas atividades por possuírem necessidades de aprendizado, que não se limitam ao aspecto reducionista predominante nas formações, similar à racionalidade técnica.

4.1.2 “Isso não é formação contínua [...] não é uma formação de cunho teórico como deveria ser”: compreensão do CP acerca da formação contínua de professores realizada pela SEMEC

Após a explanação da lógica que direciona a política de formação contínua de professores adotada pela SEMEC em Teresina, caracterizada por uma abordagem de reprodução e treinamento, nosso foco será direcionado à análise da percepção do Coordenador Pedagógico (CP) acerca dessa política.

Partimos do entendimento de que a realidade social se constrói a partir da relação dialética entre os aspectos concretos e materiais, e os aspectos subjetivos e ideais, de modo que a busca por conhecer como a política de formação contínua de professores da SEMEC (Teresina – PI) medeia a atuação do Coordenador pedagógico passa, por um lado, por conhecer os aspectos concretos da formação contínua de professores realizada pela SEMEC, apresentados no subtópico anterior, mas também, por outro lado, por conhecer como os CP compreendem a formação contínua de professores realizada pela SEMEC. Portanto, esta pesquisa concebe o coordenador pedagógico como um homem, ativo, real e histórico, e não como um ser passivo e determinado unilateralmente pelo meio (Schaff, 1977; Chagas, 2012).

Em relação ao contexto em análise, os coordenadores pedagógicos entrevistados ressaltam que as formações promovidas pela SEMEC apresentam uma abordagem teórica superficial, o que pode ser identificado nos excertos a seguir:

[...] **E aí agora esse mês eu não sei quem é que vai dar a formação, nós sabemos qual conteúdo vai ser**. Aí de forma que, no próximo mês de novembro, já me convidaram para falar um pouco sobre a minha pesquisa e as bases teóricas do que eu fiz na minha observação. Mas assim, **a gente nota**

**que não tem um contínuo teórico pontuado para gente realmente discutir, né? Então, eu não vejo assim um encontro de formação de fato como deveria ser.** Mas eu me encontro para formar ou só para informar? É mais para informar, também, né? **Eu diria que, mais de sessenta ou setenta por cento, é mais informação do que formação** (Paulo Freire - entrevista).

[...] Mas **numa perspectiva bem mais ampla e formativa na concepção teórica, não tivemos isso, sabe?** E a gente tem esses momentos. Então **é um encontro que deveria ser de formação e deixar uma certa orientação, mas que não é uma formação de cunho teórico como deveria ser.** Não sei deu para entender, sabe? Porque **a concepção que temos de encontro formativo é aquele em que você vai para um momento e recebe um conteúdo X, e que você tem uma pessoa preparada ou, pelo menos, é apta para estar lá e conduzir os processos com base naquela teoria, sabe?** (Paulo Freire – Entrevista).

[...] Então, **eu entendo a formação como mais um momento de orientação** e dizer assim, é para vocês fazerem e aí vocês vão me dar o retorno no próximo encontro. Mas **não existe uma base teórica para justificar o que mesmo é e o porquê daquilo.** Eu vejo dessa forma, certo? (Paulo Freire – Entrevista).

[...] **Esses encontros são para dar uma base teórica e uma base de orientação aos professores.** Na maioria das vezes, **a gente percebe que não é bem isso que é trabalhado.** (Paulo Freire – Entrevista).

A compreensão expressa pelo Paulo Freire está em consonância com a realidade, conforme podemos observar na análise do discurso da gerente de formação. Quando indagada sobre os principais objetivos e conteúdos utilizados na implementação da política, ela responde que “acaba também se dando muitas vezes uma ênfase na parte metodológica”. Além disso, ao abordar a concepção e o modelo de formação contínua adotado pela SEMEC, a gerente afirma que:

**Estamos longe de trabalhar com uma perspectiva crítica,** de olhar para toda a realidade e levantar todas as questões, conforme a filosofia nos orienta a buscar as raízes do problema. **Talvez estejamos mais próximos do paradigma imediatista de resolver os problemas práticos,** do que de ter uma visão de totalidade.

Nessa mesma direção, a organização não governamental Todos Pela Educação, ao analisar o caso de Teresina (PI) por meio da iniciativa Educação Que Dá Certo (2021), afirma que o conteúdo das formações contínuas da SEMEC, estão focados “em como ensinar o Programa de Ensino do bimestre, que é composto pelos objetivos de aprendizagem definidos pela Secretaria para o bimestre vigente acrescidos dos tópicos do bimestre anterior em que os alunos tiveram pior desempenho na Prova Teresina” (p. 34).

Analisando as significações de professoras da rede municipal de Teresina-PI, Sousa e Marques (2021) dão sustentação às compreensões aqui analisadas ao concluírem que a formação contínua de professores da SEMEC tem caráter pragmático e imediatista, desvinculadas de elementos teóricos. Segundo as autoras este modelo de formação contínua fastos os professores de questões sociais, políticas ou filosóficas. Como destaca Schmitt (2021), a proposta de formação de professores que atualmente vigora no Brasil se caracteriza pelo descarte da teoria, desqualificando os conhecimentos clássicos, e hierarquizando os conhecimentos práticos, do senso comum.

Este modelo, permeado pelo tecnicismo, não permite o desenvolvimento do professor, pois não articula os elementos teórico-metodológicos da profissão com as questões sociais, políticas e culturais produtoras dos conflitos e imprevisibilidades da realidade educacional (Severino, 2003). Essa desarticulação também é percebida pelos coordenadores pedagógicos entrevistados, uma vez que eles compreendem a formação contínua da SEMEC afastada da realidade das escolas e dos alunos. Os recortes a seguir expressam essa compreensão:

Além disso, **há datas comemorativas que podem causar desconforto para algumas crianças, e nem sempre são abordadas de maneira reflexiva nas oficinas de formação**. Essas questões tornam a relação entre a formação continuada e as atividades escolares bastante desafiadora (Anália Franco - Entrevista).

[...]primeiramente, **isso não é formação continuada**. Formação continuada não é quando alguém pensa nas aulas prontas e as entrega para mim. Essa **pessoa não conhece a realidade da turma, não conhece a realidade da escola**, entendeu? Não compreende a realidade dos meus alunos. Chegam com um pacote pronto, como se todos aprendessem da mesma forma, ao mesmo tempo, para todas as escolas. Tudo no mesmo ritmo, esta semana é isso, na próxima semana é aquilo, entendeu? E o professor só vai colocando, sem nem saber se atingiu o mesmo objetivo daquela atividade pensada por outra pessoa (Anália Franco - entrevista).

[...] É que, às vezes, **as atividades propostas não estão relacionadas com a realidade daquela turma específica**, sabe? Por exemplo, se estou lidando com uma criança que possui necessidades especiais, como autismo, e não possuo conhecimento sobre autismo, ainda assim devo ensinar aquela sequência didática, aquele tema específico, para eles. Isso acaba negligenciando o que é mais importante para a criança em si. Não se trata apenas de ensinar, o mais importante é compreender a criança como um ser único ali (Anália Franco - Entrevista).

Na prática, os coordenadores pedagógicos compreendem as atividades formativas como oficinas destinadas a treinar os professores para reproduzirem uma sequência didática em sala de aula.

[...] **A sequência didática pra mim é apenas uma oficina, não é formação continuada.** Eu acredito que **a secretaria está fechando os olhos para a formação continuada**, pois não é do interesse deles fornecer essa formação para os professores e pedagogos, porque não são apenas os professores que precisam dela, os pedagogos também (Anália Franco - Entrevista).

[...] Há o Centro de Formação, onde os professores vão durante o horário pedagógico, e pelo que entendo, **eles têm encontros para receber sequências didáticas.** Pelo menos na minha realidade, que é a educação infantil, **os professores recebem pacotes prontos de sequências didáticas.** Essas aulas são elaboradas por outras pessoas, os técnicos da SEMEC, que pensam e desenvolvem todas as sequências didáticas, (Anália Franco - Entrevista).

Então, **os professores vão lá, recebem essas sequências didáticas e são orientados pelos formadores a implementá-las em suas turmas.** Portanto, essa é a formação continuada da secretaria, que eu chamo de oficinas. Os professores vão lá e recebem essas sequências. Muitas vezes, **além de receberem esses materiais, eles também os recebem por e-mail na escola ou em grupos de WhatsApp das formadoras. Eles vão até o Centro de Formação para discutir essas sequências, que já estão prontas.** Às vezes, debatem algo que já está pronto. Essa é a formação continuada que tenho conhecimento, pelo menos na educação infantil, essa é a realidade (Anália Franco - Entrevista).

O conteúdo referente ao método de realização das formações encontrados nos trechos a cima, também se reproduz no objetivo presente na formação contínua da SEMEC, identificado pela iniciativa Educação Que Dá Certo (2021, p. 34): “o objetivo é que os professores saiam da formação com um planejamento quinzenal feito a partir dos materiais didáticos disponíveis para executar em sala de aula, de modo que seja um momento ativo”.

Essa compreensão expressa pelos coordenadores pedagógicos, também não se distancia das significações produzidas pelos professores da rede municipal de educação acerca da formação contínua do município. A partir do depoimento de professores da educação municipal, Sousa e Marques (2021, p. 20) concluem que: “A formação continuada reduz-se a um conjunto de orientações circunscritas ao praticismo pedagógico e não tem favorecido o desenvolvimento ético, político e humano da professora, porque as necessidades formativas são todas tratadas no campo do imediatismo”.

Diante desse caráter tecnicista, limitado ao imediatismo e ao praticismo, é possível identificar na compreensão dos coordenadores pedagógicos entrevistados certa descrença na formação contínua oferecida pela SEMEC, como podemos perceber no trecho a seguir:

[...]E na semana seguinte que ele é cobrado para saber como foi desenvolvido e se teve dificuldades, né? E é nessa perspectiva que muitas vezes **essa formação se resume mais em uma falácia, né? Falácia no sentido de blá-blá-blá.** Porque **o professor**, quando ele vai, **vai com a perspectiva de querer agregar algo para si, né?** E **só que muitas vezes se torna uma conversa** (Paulo Freire – Entrevista).

Diante desse sentimento de desconfiança dos coordenadores pedagógicos e como parte da política de formação contínua do município, é possível identificar nos depoimentos dos participantes entrevistados o desenvolvimento de iniciativas coordenadas por esses profissionais no interior das escolas. Segundo iniciativa Educação Que Dá Certo (2021, p. 34), parte da formação contínua dos professores deve ser desenvolvida na escola, na semana seguinte às formações no Centro de Formação: “Os docentes frequentam quinzenalmente o Centro de Formação, sendo que cada momento tem duração de quatro horas. Na semana que não vão ao Centro, fazem a formação continuada na escola [...]”.

Entretanto, os coordenadores pedagógicos expressam em suas falas a existência de diversos obstáculos para a realização das atividades no interior da escola, desde a sobrecarga dos professores até a disponibilização de todo o material pronto pela SEMEC, como destacado nos trechos a seguir:

[...] Percebo que **a receptividade dos professores não é boa na maioria das vezes** [em relação às atividades que o coordenador pedagógico propõe na escola]. Eles já estão sobrecarregados com as demandas da formação, trazendo tarefas e tudo mais. Quando chego na escola e **proponho algo adicional, tentando encaixar o que acredito ser importante para garantir o aprendizado das crianças, muitas vezes eles não conseguem dar a devida atenção.** Eles já estão sobrecarregados e acabam deixando de lado aquilo que conversamos, entende? (Anália Franco - Entrevista).

[...]Enfrentamos **uma grande dificuldade, uma vez que o centro de formação já nos envia tudo pronto.** Quando sugiro incluir algo, **recebo a resposta de que sempre foi feito de determinada maneira e assim continuará.** Sinto muita dificuldade, [...] As professoras seguem uma abordagem tradicional e não estão abertas a mudanças. Elas têm a "síndrome de Gabriela": "eu nasci assim, eu cresci assim, vou ser sempre assim". É uma dificuldade relacionada ao sistema e à metodologia que elas são inseridas, que **prioriza ter tudo pronto e não oferece muitas oportunidades para novas ferramentas serem introduzidas.** (Antonieta de Barros - Entrevista)

Os coordenadores pedagógicos evidenciam que a política de formação contínua implantada pela SEMEC é caracterizada por uma abordagem tecnicista, com baixa profundidade teórica. As formações são orientadas para questões práticas e imediatas, desvinculadas da teoria e das particularidades do contexto escolar e dos alunos. Além disso, mesmo os momentos que deveriam ocorrer nas escolas sob a coordenação dos coordenadores pedagógicos são percebidos como limitados, devido a diversos obstáculos que desmotivam ou dificultam a realização de atividades complementares além dos limites da formação oferecida pela SEMEC.

#### 4.1.3 “Eu não tive nenhuma participação nisso [...] eu não me sinto incluída, não me sinto como sujeito: exclusão dos CP dos processos formativos realizados pela SEMEC

Outro aspecto abordado nas falas dos coordenadores pedagógicos que evidencia claramente a natureza da política de formação contínua no âmbito municipal é o sentimento de exclusão manifestado pelos CPs em relação às atividades formativas promovidas pela SEMEC. Como abordado na seção anterior, por um lado, os processos formativos desenvolvidos no Centro de Formação são percebidos mais como diretrizes de sequências didáticas pré-estabelecidas por técnicos da SEMEC, e, por outro lado, as formações realizadas nas escolas sob a coordenação dos CPs enfrentam grandes obstáculos, uma vez que se configuram, em grande parte, como iniciativas individualizadas e desprovidas de apoio institucional adequado. Essa percepção de exclusão evidencia a necessidade de revisitar e aprimorar a política de formação contínua, proporcionando maior integração e diálogo entre as instâncias envolvidas, de modo a potencializar a atuação do coordenador pedagógico como o articulador da formação contínua dos professores.

Um importante aspecto da exclusão dos CP's é o sentimento de não participação do processo de planejamento das atividades formativas, como pode ser percebido nos recortes de fala a seguir:

[...] **Não chamam os pedagogos para ter uma conversa, né?** Para dizer assim, olha, todo o trabalho de vocês, **o que vocês perceberam?** Pelo menos assim, já que a gente não pode trabalhar com a realidade de cada escola, mas **o que está sendo necessário?** O que os professores nas conversas, de maneira geral, se queixam em relação à sua prática? A necessidade de formação precisa ser ouvida primeiramente pelo professor, né? Mas isso não é pensado, é **apenas um pacote jogado e pronto** (Anália Franco - Entrevista).

[...] **Nós não somos convidadas a pensar**, inicialmente. **Não somos convidadas a participar do processo de planejamento da política de formação continuada**. Cada escola possui sua própria realidade, e às vezes meu grupo de professores precisa adquirir mais conhecimentos e discutir determinados temas relevantes para nossa prática. Essas necessidades podem não ser as mesmas de outra escola no mesmo bairro, pois são os nossos alunos que nos direcionam sobre o que é necessário para aquele momento específico. **Infelizmente, não temos nenhuma participação na escolha das oficinas ou nos encontros com os formadores** (Anália Franco - Entrevista).

[...]. **Em nenhum momento, a secretaria perguntou-me como coordenador o que gostaria que meus professores aprendessem no centro de formação. Entretanto, não possuo contribuição nesse sentido junto à equipe técnica de formadoras** (Paulo Freire – Entrevista).

Além de não participarem do processo de planejamento das atividades formativas, os coordenadores pedagógicos sentem-se desamparados de orientações da SEMEC em relação à política de formação contínua de professores:

[...] Oficialmente, nunca tivemos uma reunião em que a secretaria reunisse todos os pedagogos da rede, por exemplo, no início do ano ou no início do período letivo, em que eles nos apresentassem um plano de formação continuada para os pedagogos... **Desconheço qualquer reunião em que tenham mostrado um plano desse tipo**. [...] Não há uma política concreta de formação continuada da SEMEC. Se existe, desconheço. Nas reuniões com os pedagogos, **em nenhum momento foi apresentado um plano ou referencial de política de formação continuada para os professores** (Anália Franco - Entrevista).

[...]Essa formação que a gente tem é esporádica e fragmentada de acordo com esses momentos com eles, mas lá mesmo **na SEMEC a gente não tem nenhuma intervenção nesse sentido de sugestão ou proposição** (Paulo Freire – Entrevista).

Apesar da fala dos coordenadores pedagógicos expressar esse relativo abandono por parte da SEMEC, se faz necessário destacar que recentemente, no ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação reconheceu o direito dos coordenadores pedagógicos à Formação contínua, destinando 1/5 da sua carga horária para planejamento e organização do trabalho. Acreditamos que por ser uma mudança recente. Em 2022 a Secretaria elaborou o documento Agenda do Pedagogo, onde sistematizou as principais ações a serem desenvolvidas pelo CP em seu local de trabalho.

Porém, talvez por serem ações ainda recentes não impactaram de modo significativo na fala do coordenador pedagógico, de modo que esses profissionais ainda não se sentem inclusos nas atividades de formação contínua, como podemos perceber no trecho a seguir:

[...] O principal é que eu **não tive nenhuma participação nisso**, né? Então, **eu não me sinto inclusa, não me sinto como sujeito**, penso assim. É diferente quando nos reunimos na nossa escola com os professores e discutimos a realidade de cada criança, cada situação, né? As trocas de saberes e tudo mais, é diferente (Anália Franco - Entrevista).

Mesmo diante desse quadro, os coordenadores pedagógicos seguem tentando desenvolver ações relacionadas à formação contínua na escola, porém, diante da exclusão do CP das atividades de formação contínua, muitas vezes as iniciativas desenvolvidas por eles acabam percebidas como ações individuais dificultando o envolvimento dos outros membros da equipe de educadores das escolas, como expresso nos trechos a seguir:

[...] **Minha intenção é contribuir na parte pedagógica do ensino e aprendizagem com as crianças e auxiliar os professores nesse processo.** Essa é a minha intenção. Eu gostaria de conseguir fazer apenas isso, **de coordenar e tentar encontrar atividades diferenciadas** que possam incluir mais os alunos que o professor tenha dificuldade em lidar. Na parte do planejamento, **gostaria de poder sentar com os professores para planejar de forma mais incisiva e específica para a escola, de acordo com a realidade em que estamos inseridos** (Antonieta de Barros – Entrevista).

[...] Bom, o que **mais me motiva são os projetos nos quais me envolvo na escola.** No entanto, muitas vezes as direções escolares consideram que os projetos planejados e executados pelo coordenador pedagógico são ações individuais e não requerem interferência. **É como se o coordenador planejasse e executasse o projeto sozinho, sem qualquer apoio para realizar o que ele quer fazer.** Por isso, a realização dos projetos demanda tempo e estudo, mas não temos tempo suficiente para isso. Temos que fazer muitas coisas ao mesmo tempo e **os projetos de leitura são os que mais me fascinam, motivam e me dão energia** (Antonieta de Barros – Entrevista).

Constatamos que a política de formação contínua implementada pela SEMEC acarreta uma exclusão do coordenador pedagógico desde o processo de planejamento das atividades até as orientações relacionadas à estratégia a ser implementada junto aos professores. Apesar de recentes mudanças no papel do coordenador pedagógico no processo de formação, essa nova configuração ainda não se encontra suficientemente consolidada para determinar a compreensão do coordenador pedagógico em relação à política e à prática diária da formação contínua. O coordenador pedagógico ainda se sente distante da política de formação contínua, mesmo estando disposto a contribuir com ela. Tal situação revela a necessidade de aprofundar

as ações para promover uma maior integração e protagonismo do coordenador pedagógico no contexto da formação contínua, visando uma atuação mais alinhada com as diretrizes institucionais e uma efetiva promoção do desenvolvimento profissional dos educadores.

#### 4.1.4 “O centro de formação se coloca como CP de todas as escolas”: impacto da formação de professores realizada pela SEMEC na atuação dos CP

O coordenador pedagógico (CP) desempenha um papel essencial na promoção da formação contínua de professores nas escolas, tornando-se o articulador dos processos educacionais no âmbito da instituição. Neste contexto, a formação de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) assume um papel relevante, pois busca aprimorar a atuação docente e proporcionar uma educação de qualidade aos alunos. Neste texto acadêmico, analisaremos o impacto da formação de professores realizada pela SEMEC na atuação dos CP.

Uma vez contrastadas com os achados da literatura, torna-se claro o contraste entre o que as pesquisas defendem e as falas de Antonieta e Anália, quando apontam que:

[...] **O centro de formação se coloca como coordenador pedagógico de todas as escolas** de uma rede de 320 escolas, mas não é possível fazer um planejamento geral para todas elas (Antonieta de Barros – Entrevista).

[...] Anteriormente era semanal ou quinzenal, o que é muito desafiador, pois **não há um plano de formação continuada adequado**. Assim, **vamos nos encaixando no que já está estabelecido**, conforme as tarefas atribuídas aos professores. E **eu vou observando se realmente está sendo implementado na sala de aula, de que forma está sendo aplicado e tudo mais** (Anália Franco - Entrevista).

A partir das falas dos participantes, observamos que o centro de formação assume um papel de coordenador pedagógico de todas as escolas da rede municipal, o que pode gerar desafios significativos. Ao ser tratado como o articulador de todas as escolas, o centro de formação padroniza um planejamento geral que muitas vezes não atendem às especificidades de cada escola. O coordenador pedagógico, por sua vez, precisa se adaptar ao que já está estabelecido e “encaixar” a suas ações conforme as tarefas atribuídas aos professores. Esse modelo e concepção de formação é inflexível e dificulta sua adequação às realidades distintas das escolas.

Quando questionado sobre a relação percebida entre o modelo de formação contínua da SEMEC e sua atuação enquanto coordenador pedagógico na escola, a Anália Franco expressou:

[...] A relação dos pedagogos é **acompanhar se a sequência didática e a temática estão sendo implementadas nas salas de aula**. Dar minha opinião é outra coisa. Sou bem clara em respeitar a decisão do grupo, mesmo que não concorde. **Não temos condições de decidir os temas importantes para trabalhar** (Anália Franco - Entrevista).

[...] Eu não percebo uma relação clara entre a política de formação continuada da SEMEC e as atividades que eu desenvolvo na escola. **A única relação que consigo identificar é se o professor está seguindo a sequência didática e se o planejamento dele está alinhado com a temática abordada na formação**. Anália Franco - Entrevista)

Esse aspecto versa sobre a falta de autonomia do CP na decisão dos temas abordados na formação. Enquanto o centro de formação assume a condução do processo formativo, ao coordenador pedagógico compete apenas a responsabilidade por acompanhar a implementação da sequência didática e da temática definida pela SEMEC nas salas de aula.

Podemos perceber uma relação histórica entre a atuação do coordenador pedagógico (CP) e a antiga função do supervisor escolar nas décadas de 1960 e 1970. Naquela época, os órgãos centrais de educação atribuíam ao supervisor escolar a responsabilidade de fiscalizar e controlar as atividades dos professores, coordenando e controlando os conteúdos curriculares. Essa concepção de supervisão escolar, embora tenha se modificado ao longo do tempo, parece ressoar na forma como a Anália Franco percebe sua própria atuação como coordenador pedagógico, caracterizando suas ações com os docentes como predominantemente burocráticas, com foco na fiscalização dos meios e procedimentos do ensino. Essa relação histórica pode determinar a compreensão e a abordagem das atribuições do coordenador pedagógico nos dias atuais, resvalando em uma significação acerca de sua atuação que remonta a origem da supervisão escolar.

Além disso, a falta de relação clara entre a política de formação contínua e as atividades do coordenador pedagógico pode gerar uma percepção de influência relativizada da SEMEC no trabalho do CP. Os participantes relatam que são submetidos a uma estrutura de sistema, e a influência da secretaria sobre suas atividades é limitada. Esse cenário pode afetar a motivação e o engajamento do coordenador pedagógico no processo de formação, uma vez que ele pode se sentir distante das decisões e da elaboração da política educacional.

Diante dessas contradições, é necessário repensar a relação entre o centro de formação e o coordenador pedagógico, buscando uma maior integração e diálogo entre ambas as instâncias. O CP desempenha um papel fundamental no cotidiano escolar e possui um conhecimento das demandas e necessidades dos professores e dos alunos. Portanto, sua

participação ativa na elaboração das estratégias de formação contínua pode enriquecer o processo e torná-lo mais efetivo.

Com base no exposto, podemos inferir que a formação de professores oferecida pela SEMEC tem implicações negativas na atuação do coordenador pedagógico. Isso se evidencia na falta de autonomia do CP na definição dos temas abordados, uma vez que o centro de formação assume a posição de coordenador pedagógico para todas as escolas da rede, o que acaba por absorver o papel central do CP na formação contínua dos docentes. Além disso, a percepção de que a influência da secretaria é relativizada em relação ao trabalho do coordenador pedagógico pode gerar contradições e limitações no processo formativo.

Nesse contexto, torna-se essencial repensar a concepção e implementação da política de formação, buscando uma maior integração e diálogo entre as diversas instâncias envolvidas, de modo a promover um processo formativo mais efetivo e alinhado com as necessidades dos professores. Essa reavaliação é fundamental para que o coordenador pedagógico possa desempenhar plenamente o seu papel como articulador dos processos de formação contínua de professores no âmbito escolar, contribuindo assim para o aprimoramento da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes.

#### **4.2 O real da atuação do CP e suas expectativas**

Nesta seção, realizamos a análise da segunda categoria. Essa categoria surgiu a partir das interpretações atribuídas pelos coordenadores pedagógicos (CPs) em relação às suas atividades na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), atividades essas que mantêm relação com o modelo de formação contínua de professores promovido pela SEMEC, permitindo-nos desvelar a interação entre os aspectos universais, particulares e singulares dessa atuação. O aspecto universal dessa atuação é representado pelo coordenador pedagógico que exerce sua função no contexto educacional, sendo responsável pelo processo formativo. Essa dimensão universal é delineada nos documentos institucionais da SEMEC e confrontada com as peculiaridades evidenciadas nas interpretações dos CPs.

Uma vez que o CP tem a função de orientar, supervisionar e avaliar o ensino e pesquisa nas unidades de ensino da rede municipal de Teresina-PI. Além disso, é responsável por coordenar o planejamento curricular, buscando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. O CP também contribui para a formação contínua dos professores da instituição e participa ativamente de todas as formações em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal

de Educação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 (Teresina, 2010).

As significações atribuídas pelos Coordenadores indicam que ser Coordenador Pedagógico na SEMEC implica em ser o "apagador de incêndio", uma vez que eles desempenham ações que extrapolam as atribuições específicas da sua profissão. Além disso, suas atividades abarcam tanto aspectos burocráticos quanto pedagógicos. Dessa forma, o objetivo desta categoria é compreender a atuação do coordenador pedagógico, valendo-se das significações produzidas por esses profissionais. Essa categoria de análise é composta por quatro subcategorias: "Ações de faz-tudo", "Ações de rotina", "Ações formativas" e "Expectativas e motivações".

Por meio dessa abordagem teórica, buscamos aprofundar a compreensão da atuação dos coordenadores pedagógicos na SEMEC, desvendando os múltiplos aspectos que influenciam e constituem sua prática cotidiana. A análise das subcategorias visa a oferecer insights relevantes para a promoção do desenvolvimento profissional desses coordenadores pedagógicos e para a otimização de suas contribuições no âmbito educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

#### 4.2.1 Ação de Faz Tudo

A subcategoria supracitada oferece insights sobre a dinâmica de atuação dos coordenadores pedagógicos e, simultaneamente, reforçam que o exercício dessa função é uma atividade objetiva que se desenvolve por meio das interações sociais, da divisão de tarefas, dos recursos materiais disponíveis e da forma como compreende-se o trabalho que realizamos. Essas considerações nos levam a refletir sobre as determinações sociais que medeiam a atividade laboral dos coordenadores pedagógicos.

A subcategoria "ações de faz-tudo" retrata a realidade do coordenador pedagógico como um profissional multifacetado, frequentemente acionado para lidar com diversas situações imprevistas. Nessa função, o CP desempenha o papel de "apagador de incêndios", centralizando a resolução de conflitos, mediando questões entre professores, direção, pais e alunos, além de assumir tarefas administrativas e pedagógicas que ultrapassam sua atribuição específica.

A análise da dinâmica de trabalho exposta pelos coordenadores pedagógicos nesta subcategoria evidencia que a atuação na coordenação pedagógica é caracterizada por uma compreensão de "apagar incêndios", uma vez que os participantes se veem incumbidos de

múltiplas tarefas, sobrecarregando-as com atribuições que nem sempre são inerentes às atividades específicas do papel de coordenador pedagógico.

É pertinente elucidar que o significado atribuído pelos coordenadores ao termo "apagador de incêndio" em relação ao seu trabalho é produto de um contexto específico e não necessariamente compartilha o mesmo sentido socialmente estabelecido. Nesse contexto, Vigotski (2009) esclarece que o sentido real de uma palavra é mutável, variando conforme a operação em que é empregada. Essa dinamicidade do sentido nos leva a considerar o problema da correlação entre significado e sentido. A palavra, quando isolada no léxico, possui apenas um significado, o qual representa uma potencialidade que se concretiza no discurso vivo, onde o sentido emerge como uma construção em constante mutação, sendo o significado apenas um componente no edifício mais amplo do sentido.

Essa constatação evidencia que, ao atribuírem o termo "apagadores de incêndio" ao seu trabalho, os coordenadores pedagógicos estão construindo um sentido específico, tal como abordado por Vigotski (2009). Esse sentido emerge a partir da totalidade dos eventos psicológicos que despertam na consciência dos coordenadores.

Exercer a função de Apagador de Incêndios implica em uma rotina laboral intensa e uma sobrecarga de responsabilidades, o que muitas vezes resulta em uma dificuldade de compreender claramente qual é o papel desempenhado na escola, especialmente considerando a centralidade da SEMEC na condução da formação contínua dos professores. Nesse contexto, sustentamos, respaldados pelas concepções de Vigotski (2009), que o significado atribuído a essa denominação é um fenômeno complexo e mutável, sujeito a constantes mudanças, dependendo tanto das consciências individuais isoladas como de uma mesma consciência em diferentes circunstâncias. Em outras palavras, o sentido da expressão jamais se apresenta de forma completa, sendo inesgotável em suas possibilidades de interpretação e construção de significações.

Antonieta de Barros, ao narrar sobre o seu trabalho, revela porque o reconhece como Apagador de Incêndio:

[...] Bom, a maioria das vezes, **nós apagamos fogo**, ou seja, **lidamos com situações imprevistas**, e por isso, **não conseguimos seguir uma rotina pré-estabelecida**. Nós planejamos, mas nem sempre conseguimos executar, porque **sempre há algo para resolver e o coordenador pedagógico é chamado para intervir**. Se um professor faltar, o coordenador é chamado. Se um aluno tiver algum problema na sala de aula, o coordenador é chamado. Se as tarefas forem distribuídas erroneamente, o coordenador é chamado. Se houver conflito entre professor e diretor, o coordenador é chamado para

mediar. Se houver conflito entre pai e professor, o coordenador é chamado para intermediar (Antonieta de Barros – Entrevista).

[...] Se quisermos realizar um planejamento com um professor, para discutir o desenvolvimento da sala de aula, se os objetivos estão sendo alcançados, quais habilidades os alunos estão desenvolvendo, que tipo de apoio é necessário, é muito difícil fazer isso dentro da escola. **Em cinco minutos que estou sentada, sempre aparece alguém me chamando.** Então, acabamos **apagando incêndios mais do que qualquer outra coisa. É como se fôssemos o coração da escola, fazendo com que ela pulse.** Eu não sei como uma escola **poderia funcionar sem um pedagogo** (Antonieta de Barros – Entrevista).

A fala da Antonieta de Barros, ao descrever sua experiência como coordenador pedagógico, destaca a sobrecarga de tarefas e situações imprevistas com as quais precisa lidar diariamente. Essas atribuições múltiplas, mencionadas pelo participante, como apagar incêndios, mediar conflitos entre professores, direção, pais e alunos, além de assumir tarefas administrativas, são corroboradas pela advertência de Placco (2006) sobre o cotidiano do coordenador pedagógico. A pesquisadora ressalta que essa realidade caótica e imediatista decorre da diversidade de atribuições desse profissional, o que pode gerar desconforto e impactos negativos em sua atuação. Nesse contexto, compreender a função do coordenador pedagógico de maneira clara e consciente torna-se fundamental, pois essa compreensão é crucial para a efetivação de sua ação primordial na prática educacional. A relação entre a fala de Paulo Freire e o que Placco (2006) destaca a necessidade de reconhecer a complexidade e a diversidade das atribuições do coordenador pedagógico para melhor direcionar suas ações e promover uma atuação orientada no âmbito escolar.

De acordo com Paulo Freire “**lidamos com situações imprevistas**, e por isso, **não conseguimos seguir uma rotina pré-estabelecida**”; Nós planejamos, mas nem sempre conseguimos executar, porque **sempre há algo para resolver e o coordenador pedagógico é chamado para intervir.** É evidente, conforme relatado pelo Paulo Freire, que a atuação do coordenador pedagógico muitas vezes enfrenta imprevistos e dificuldades, o que torna difícil seguir uma rotina pré-estabelecida. O planejamento pode ser realizado, mas sua execução é frequentemente afetada pela necessidade constante de intervenções e resoluções de problemas emergenciais, que demandam a presença e ação do coordenador pedagógico.

Muito embora a SEMEC tenha um documento Agenda do Pedagogo (2023) encontremos as principais ações a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico na escola sendo estas distribuídas em ações diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais. Como exemplo:

ACÇÕES DIÁRIAS 1. Checar a agenda, priorizando os compromissos considerando escala de urgência; 2. Estimular/orientar o professor e o estudante quanto ao cumprimento de sua rotina diária, 3. Contribuir para manutenção do clima cordial na escola, favorecendo o acolhimento de estudantes e professores; 4. Orientar o planejamento e as atividades dos professores no horário pedagógico conforme agenda de atendimento; 5. Atender de forma individualizada e/ou coletiva, professores, pais e/ou estudantes (planejado ou emergencial); 6. Acompanhar e estimular a frequência dos estudantes e professores (p. 09)

A análise do documento intitulado "Agenda do Pedagogo" revela um conjunto de ações diárias atribuídas ao profissional coordenador pedagógico na escola, enfatizando a importância do planejamento, orientação, estímulo à rotina diária, acompanhamento individualizado e coletivo de professores, pais e estudantes, bem como a promoção de um ambiente acolhedor e cordial na escola. Contudo, a fala da Antonieta de Barros durante a entrevista evidencia contradições significativas em relação ao que é descrito no documento. A participante menciona que, na prática, o coordenador pedagógico acaba assumindo um papel de "apagador de incêndios", lidando constantemente com situações imprevistas e emergenciais, o que torna difícil seguir uma rotina pré-estabelecida. Ao invés de se dedicar exclusivamente às atividades de planejamento e orientação, o coordenador é frequentemente solicitado para intervir em diversas situações, como ausências de professores, problemas na sala de aula, conflitos entre professores e diretores, e mediação de conflitos entre pais e professores.

Essas demandas imprevistas podem comprometer a realização das atividades planejadas, indicando uma dissonância entre o que é idealizado no documento e a realidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos na prática. Essa contradição ressalta a necessidade de uma maior flexibilidade e adaptabilidade por parte do coordenador pedagógico para lidar com as demandas emergenciais e, ao mesmo tempo, buscar formas de cumprir suas atribuições planejadas para garantir uma atuação mais efetiva e alinhada com as diretrizes estabelecidas pela instituição.

Concordamos com Placco (2006) sobre importância de se evitar a sobrecarga de trabalho do coordenador pedagógico, especialmente quando ele é chamado para desempenhar ações que não são inerentes ao seu papel. A falta de organização adequada da rotina de trabalho dos profissionais na escola pode contribuir para esse cenário, levando o coordenador pedagógico a assumir responsabilidades adicionais e urgentes que extrapolam sua função específica.

A pesquisa realizada por Teixeira (2021) sobre a atuação do coordenador pedagógico identifica uma ampla variedade de atividades relacionadas a este profissional, abrangendo

questões pedagógicas e administrativas. A multiplicidade de funções atribuídas ao coordenador pedagógico é explicada pelo seu papel essencial na garantia da articulação entre os diferentes atores da escola.

Prosseguindo a discussão, Teixeira (2021) enfatiza a relevância do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico na promoção da formação contínua dos professores, uma vez que, ao articular processos de formação na escola, os resultados de seu trabalho repercutem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Para efetuar essa função no ambiente escolar, o profissional da coordenação pedagógica deve planejar e acompanhar a execução do processo didático-pedagógico da instituição.

Geglio (2006, p. 116) salienta que a atribuição da formação contínua ao coordenador pedagógico decorre de sua posição como articulador do processo de ensino e aprendizagem, considerando que ele se encontra "ao mesmo tempo dentro e fora do contexto imediato do ensino, possuindo uma visão abrangente do processo pedagógico da escola e do conjunto do trabalho realizado pelos professores."

No entanto, a falta de uma definição clara das atribuições do coordenador pedagógico pode comprometer sua atuação e identidade profissional, conforme enfatizado pela Anália Franco. A indefinição de papéis pode resultar em uma atuação fragilizada, sem um posicionamento claro, e levar a uma sobrecarga de tarefas, desviando o foco principal do CP, que é a promoção do processo educativo.

[...] **O papel do pedagogo é algo que ainda demanda compreensão.** Percebo que **há uma confusão de papéis**, envolvendo o próprio pedagogo, a direção da escola, a secretaria, os funcionários, os professores e até mesmo a comunidade e as famílias. **Não há uma definição clara e objetiva do papel, e muitas vezes nos vemos realizando múltiplas tarefas simultaneamente**, sem uma identidade definida. Isso acaba resultando em uma atuação fragilizada, sem um posicionamento claro (Anália Franco - Entrevista).

[...]O que mais me entristece na minha profissão é a **falta de definição clara das atribuições do coordenador pedagógico dentro da escola**, [...] se eu não me posicionar sobre quais são as atribuições do coordenador pedagógico, **acabo assumindo todas as funções da escola**, sejam elas administrativas ou pedagógicas. Acabo me envolvendo em todos os aspectos da educação, **apagando incêndios e perdendo minha função de coordenador pedagógico** (Antonieta de Barros).

As colocações apresentadas por Anália Franco e Antonieta de Barros convergem ao evidenciar a problemática referente à confusão de papéis e à ausência de uma definição clara

do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico, o que impacta negativamente sua atuação, tornando-a fragilizada e carente de uma orientação bem definida. A falta de delimitações precisas no que tange às atribuições do coordenador pedagógico é uma questão que se relaciona intimamente com a realidade enfrentada por esses profissionais. A indefinição de papéis pode comprometer a eficácia da atuação e a própria identidade profissional do coordenador pedagógico, levando-o a assumir uma multiplicidade de tarefas sem um propósito claramente delineado.

A colocação feita pela Anália Franco ressalta uma questão relevante, relacionada à carência de uma compreensão nítida sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar. Essa falta de clareza quanto às atribuições específicas do coordenador pedagógico também é abordada no relato da Antonieta de Barros, que menciona a dificuldade em estabelecer quais são as funções que lhe são designadas. Essa indefinição acaba conduzindo o coordenador pedagógico a assumir uma série de tarefas, abrangendo tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos, resultando em uma atuação fragmentada e desprovida de uma identidade bem definida.

Essa situação, como mencionado pelos participantes, acaba desviando o foco principal do CP, que é a promoção do processo educativo através da formação contínua dos professores. Para superar essa sobrecarga de tarefas e imediatismo, a teoria destaca a importância de os coordenadores pedagógicos terem clareza sobre seu papel e estabelecerem prioridades, reservando tempo para a reflexão e o desenvolvimento profissional. Dessa forma, a compreensão do papel do coordenador pedagógico e uma organização consciente do trabalho podem levar a uma atuação mais direcionada.

A investigação realizada nesta subcategoria evidencia que a categoria "Mediação" desempenhou um papel crucial na compreensão da articulação dialética entre as condições objetivas que compõem a realidade da escola e as condições subjetivas que se manifestam na atitude das coordenadoras perante o ambiente em que atuam. Essa articulação dialética se torna o ponto central a partir do qual os coordenadores revelam compreensões acerca do seu trabalho.

A categoria Contradição é fundamental na análise da subcategoria em questão, permitindo revelar as aparências superficiais que escondem realidades subjacentes na atuação do coordenador pedagógico. Embora a escola tenha uma finalidade humanizadora da educação, a realidade em uma sociedade capitalista pode reproduzir aspectos negativos, refletindo-se na atuação do coordenador pedagógico como "faz-tudo", que, apesar de assumir múltiplas tarefas, enfrenta a falta de definição clara de suas atribuições. Essa contradição pode comprometer sua

identidade profissional e desviar o foco da promoção do processo educativo, exigindo uma reflexão consciente para superar desafios e promover uma educação mais humanizadora e de qualidade. A compreensão da dinâmica contraditória permite avançar em direção a uma prática educacional mais eficaz e alinhada com objetivos emancipatórios.

Ao examinarmos estudos sobre o tema, é possível identificar a existência de contradições inerentes ao papel do coordenador pedagógico. Isso se reflete, por exemplo, nas conclusões apresentadas por Libâneo (2004), que ressaltam que o coordenador pedagógico é confrontado com o desafio de integrar, unificar esforços, liderar e coordenar o trabalho de diversas pessoas, visando alcançar metas e objetivos estabelecidos. No entanto, para atingir esses propósitos, é imperativo assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes na escola, com especial atenção à formação contínua dos professores. Essa formação, em sincronia com a formação inicial, requer indivíduos capacitados, que se dediquem a aproximar os docentes de suas necessidades pedagógicas e transformem a prática em um elemento de análise e reflexão da realidade (Domingues, 2009).

Assim, ressaltamos a importância do trabalho do coordenador pedagógico na promoção da formação contínua dos professores, pois suas ações na articulação dos processos formativos impactam diretamente o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na escola. A atuação desse profissional demanda um cuidadoso planejamento e acompanhamento da execução do processo didático-pedagógico da instituição. A atribuição da formação contínua ao coordenador pedagógico é justificada por seu papel estratégico como articulador do processo educacional, proporcionando-lhe uma perspectiva abrangente e integrada do ambiente de ensino, bem como do conjunto das atividades conduzidas pelos professores.

A subcategoria "ações de faz-tudo" do coordenador pedagógico reflete exatamente essa contradição. Ele assume múltiplas funções e é acionado para resolver diversas situações imprevistas, desempenhando o papel de "apagador de incêndios". No entanto, essa realidade multifacetada esconde uma falta de definição clara de suas atribuições, o que pode comprometer sua identidade profissional e levar a uma sobrecarga de tarefas, desviando o foco principal da promoção do processo educativo.

#### 4.2.2 Ações de rotina

O conceito de rotina está diretamente relacionado ao cotidiano escolar, uma vez que a escola é um espaço onde as pessoas realizam atividades repetitivas e previsíveis, como aulas, provas, reuniões, entre outras. De acordo com Simonini (2016), a rotina é uma dimensão do

cotidiano que se caracteriza pela repetição de gestos, ritos e ritmos de todos os dias. No entanto, essa repetição mecânica pode levar à sensação de tédio e monotonia, o que pode comprometer a qualidade do ensino e da aprendizagem.

No entanto, a subcategoria "ações de rotina" enfatiza as ações frequentemente executadas pelo coordenador pedagógico para assegurar o funcionamento adequado da escola e acompanhar alunos e professores. Dentre essas atividades, podemos destacar o monitoramento da frequência dos alunos, a mediação de conflitos, a elaboração de relatórios sobre o desempenho dos estudantes e a participação em reuniões pedagógicas e administrativas.

**Quando eu chego na escola, a primeira coisa que faço é andar em sala e dar um bom dia aos meninos, parabenizar aqueles que conseguiram bons resultados com a prova ou em alguma tarefa.** Se é segunda-feira, pergunto como foi o final de semana deles e descubro por que sempre há aqueles mais faltosos. **Se os mais faltosos estão presentes,** então eu já sei a carinha deles (Paulo Freire – Entrevista).

Essas práticas rotineiras estão intrinsecamente ligadas ao papel do coordenador pedagógico como mediador e articulador entre as diversas dimensões da escola. O estudo de Freitas e Padilha (2019) corrobora essa afirmação, ao discutir a atuação desse profissional na mediação entre a gestão escolar e os docentes, destacando a mediação como uma das principais atividades desenvolvidas pelos coordenadores. Essa função desempenhada por eles é fundamental para a resolução de conflitos e a construção de um ambiente educacional saudável e produtivo.

[...] E outra, da forma que **eu também tenho esse trabalho junto à gestão** em algumas situações, **como fechar datas de algumas reuniões de pais ou chamar algum pai para conversar.** São algumas situações mais sociais, como datas comemorativas de aniversário de algum professor ou de algum funcionário, **reuniões do conselho escolar, do conselho fiscal.** E também em alguns momentos, quando ela vem participar, eu entro também, porque às vezes coincide a reunião do conselho fiscal com a reunião com o HP do professor, e **a minha prioridade é o HP do professor. Eu também tenho outra atuação, que é conversar com pais de alunos que chegam na escola.** Agora, **estamos tendo uma demanda muito grande sobre a questão da violência doméstica. Queremos desenvolver um projeto lá,** pois há muitas mães que são violentadas pelos maridos, e isso reflete na aprendizagem dos alunos (Paulo Freire – Entrevista).

A narrativa do Paulo Freire revela uma rotina de trabalho na escola que envolve diversas atividades, como fechar datas em conjunto com a gestão, fazer comunicados para divulgação entre os alunos e pais, e organizar o calendário de provas e trabalhos. Além disso, o maior

desafio enfrentado foi a reformulação do projeto político-pedagógico, em que o coordenador pedagógico teve que trabalhar quase sozinho, com pouca participação dos professores e sem conseguir atualizar o documento dentro do prazo estabelecido.

Ao analisar essa fala, apreendemos que a organização da rotina do coordenador pedagógico se torna essencial para estabelecer prioridades e atingir os objetivos pretendidos. Conforme Orsolon (2006), ao planejar suas ações, o coordenador pedagógico explicita valores e organiza saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Nesse sentido, a elaboração de um plano de trabalho possibilita ao coordenador refletir sobre suas atividades e produzir novas significações.

As atividades em questão permitem compreender que a atuação dos Coordenadores Pedagógicos é mediada pelas interpretações produzidas a partir da realidade objetiva em que exercem suas funções. Essa realidade se revela contraditória, pois ela não apenas medeia sentidos relacionados a ações burocráticas que não se vinculam à finalidade de sua atuação, mas também engendra a produção de significados nos quais os coordenadores pedagógicos reconhecem o caráter específico de seu trabalho, voltado para o desenvolvimento de ações pedagógicas.

No desempenho de suas atribuições diárias, que incluem o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, os Coordenadores Pedagógicos também se encarregam de fazer relatórios dos alunos com dificuldade de aprendizagem e o desempenho dos alunos. Nesse contexto, Paulo Freire enfatiza que:

Durante a semana, percebemos que há alguns alunos com dificuldade de aprendizagem ou hiperatividade. **Eu faço relatório da situação com base nas minhas observações e nas observações do professor.** Nós caminhamos isso junto ou muitas vezes chamamos o pai ou a mãe para fazer um acompanhamento para que ele seja encaminhado ao psicólogo. Às vezes, dessas faculdades que abrem esse atendimento gratuito, é muito bom. **Nós fazemos esse encaminhamento dos pais para fazer esse diagnóstico das crianças, e aí ficamos monitorando esses meninos** que têm baixo nível acadêmico de leitura e escrita. **Temos aquela fase de leitura semanal, e eu faço questão de monitorar junto com as professoras.** Nós fazemos essa coleta de leitura e de escrita, e vamos vendo quais são os sintomas críticos. **Aí, fazemos propostas de intervenção junto a eles e aos alunos que têm deficiência.** Se temos alguns alunos laudados que têm hiperatividade, autismo, ou deficiência cognitiva, nós temos uma aluna que é surda. **Eu me proponho a ensinar Libras para ela, ensino junto com a professora,** e ela já está conseguindo, aos poucos, desenvolver. É uma aluna que vai para o fono, mas ela não está tendo sucesso na sua oralização. Tem muita dificuldade. Ela consegue mal falar, às vezes, o alfabeto. E assim, minha rotina é esta diariamente com os professores (Paulo Freire – Entrevista).

Essa atenção individualizada aos estudantes é imprescindível para promover uma educação inclusiva e de qualidade, como apontado em estudos como o de Santos e Silva (2020), que destaca a relevância da atuação do coordenador pedagógico na promoção de práticas inclusivas, adaptando o ensino às necessidades específicas de cada aluno.

A narrativa também evidencia que o CP realiza leitura semanal e faz questão de monitorar junto com as professoras, realizando assim a coleta de dados sobre leitura e escrita para identificar as principais dificuldades. Com base nessas informações, são propostas intervenções tanto para os professores como para os alunos que apresentam dificuldades, com o objetivo de colaborar no processo de aprendizagem dos discentes. Essa ação é pessoalmente significativa para o coordenador pedagógico, pois este está motivado pelo desejo de que os alunos possam aprender e obter um bom desempenho no processo educacional.

Esse processo de acompanhamento se torna uma prática importante, pois permite acompanhar o trabalho docente e redirecioná-lo, se necessário. Nesse sentido, Almeida e Soares (2012) ressaltam que essa ação de acompanhamento se assemelha à atuação do orientador educacional, que tem como parte de suas atribuições identificar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e, em colaboração com os docentes, buscar formas de superar essas dificuldades

Ademais, o trabalho do coordenador pedagógico abrange também ações de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme evidenciado na fala do Paulo Freire. Esse acompanhamento personalizado visa encaminhar os alunos para atendimentos especializados, como a consulta com psicólogos, e oferecer suporte no processo de aprendizagem, como ocorre no ensino de Libras para uma aluna surda.

A rotina como dimensão do cotidiano que se caracteriza pela repetição de gestos, ritos e ritmos de todos os dias (Simoni, 2016), pode ser relacionada à atuação do coordenador pedagógico na escola, que pode desempenhar um papel relevante ao auxiliar a instituição a repensar o cotidiano escolar como um campo fértil de diversidade, conflitos e produção de conhecimento, em vez de uma dinâmica monótona de repetição mecânica. Dessa forma, o coordenador pedagógico pode trabalhar em conjunto com os professores para planejar atividades que estimulem a criatividade dos alunos, promovam a reflexão crítica e incentivem a produção de conhecimento, visando superar a rotina e a repetição superficial de conteúdos

A rotina do coordenador pedagógico também abrange atividades de caráter social e administrativo, como cumprimentar alunos e professores, parabenizar os alunos por suas conquistas e participar de reuniões do conselho escolar e fiscal. Além disso, o coordenador

assume a responsabilidade de lidar com questões delicadas, como a violência doméstica que afeta o ambiente escolar. Essa variedade de tarefas demanda uma atuação multifacetada, tornando fundamental a clareza sobre as atribuições e o estabelecimento de prioridades para uma atuação mais orientada para coordenador pedagógico.

#### 4.2.3 Ações Formativas

A subcategoria "ações formativas" discute o papel do coordenador pedagógico na promoção da formação contínua dos professores, uma função essencial para aprimorar a prática docente e o desenvolvimento profissional dos educadores. A fala do Paulo Freire enfatiza a importância da reflexão crítica e da análise cuidadosa das estratégias propostas pelo CP, demonstrando a colaboração entre o coordenador e os professores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva está em linha com as conclusões de Almeida (2020), que destaca a formação contínua dos professores como uma das principais atribuições do coordenador pedagógico.

**[...]A gente faz uma reflexão crítica junto a esses processos e analisa cuidadosamente cada estratégia proposta para o nível da turma, para cada aluno e para grupos de alunos, de acordo com o desempenho de cada um. A gente avalia se é coerente ou não naquele momento utilizar aquela estratégia ou aquele material. É a partir disso que nos organizamos para instruir novas estratégias (Paulo Freire – Entrevista).**

A formação contínua dos professores deve estar embasada em sólidas bases teóricas, como defendido pelo Paulo Freire. Essa fundamentação teórica é crucial para permitir que os professores compreendam as particularidades dos alunos e desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes. Para garantir uma formação consistente dos docentes, o CP deve desempenhar um papel fundamental na busca por materiais e conteúdo para estudo.

**[...]Com base na necessidade de aprendizagem do professor em um determinado assunto, procuro uma base teórica, conteúdo ou livro que eu já tenho e disponibilizo para estudarmos em algum momento lá no HP. Muitas vezes, quando termina o HP, ele sai com o compromisso de ler o texto ou refletir sobre aquilo para que no próximo momento a gente possa aprofundar (Paulo Freire – Entrevista).**

Outro aspecto relevante da formação contínua dos professores é a consideração da diversidade presente na escola, incluindo alunos com necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Siqueira e Gomes (2021) ressaltam a importância do coordenador pedagógico na formação dos professores para atuarem de forma inclusiva com

esse grupo de alunos. A formação específica proporcionada pelo CP é essencial para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

**[...]O professor estava com dificuldade para entender o que era relato pessoal.** Ele tinha uma ideia, mas disse: “não, eu preciso ter mais, precisamos estudar o que é relato pessoal.”

**Me propus a procurar material e fornecer para ele um relato sobre o que é a estrutura de relato pessoal.** Esse texto é argumentativo. **Eu fui trabalhar com ele, estudar com ele,** porque a característica que tem dentro de um texto argumentativo é o cuidado para ele não se perder na hora da orientação com os alunos. Então, sim, **na medida do possível, de acordo com a necessidade desse professor, eu dou essa base teórica de instrução para ele, de fundamentação teórica para ele.** E, além disso, eu **dou uma fundamentação também material,** né, porque precisa de uma atividade para o aluno, para o aluno que está no nível X de aprendizagem, ainda não consegue escrever palavras (Paulo Freire – Entrevista).

**[...]Todas as atividades que realizo têm como objetivo principal buscar o melhor desenvolvimento da aprendizagem na escola.** Portanto, não posso afirmar que tenho apenas um objetivo único. Meu interesse maior é **garantir a aprendizagem dos alunos,** tanto no que diz respeito ao currículo formal quanto a aspectos além dele, caso sejam considerados necessários e pertinentes. Dessa forma, **procuro acompanhar os professores, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para alcançar esse objetivo de aprendizagem.** Para isso, **organizo diversas atividades ao longo do processo.** Para chegar a esse objetivo de alcançar a aprendizagem dos alunos e consolidar o conhecimento, é necessário trabalhar em conjunto com os professores, buscando diferentes formas, meios e abordagens (Anália Franco - Entrevista).

No que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico (CP) bimestralmente, destaca-se o ponto 7, que enfatiza a realização da formação contínua com os professores. Conforme descrito no documento Agenda do Pedagogo (2023, p. 11):

1. Planejar e acompanhar a realização do plantão escolar;
2. Articular através de plantão escolar a entrega dos relatórios/boletins aos pais/responsáveis dos estudantes, conferindo e registrando o seu recebimento;
3. Conferir as Fichas Individuais de Rendimento (FIR), em conjunto com o diretor e agilizar o envio à Gerência de Informática (GI) no prazo estabelecido pela Rede;
4. Planejar e coordenar a realização do Conselho de Classe;
5. Analisar os resultados de desempenho do estudante e definir junto com o professor, objetos de conhecimento/estratégias de recuperação da turma, quando necessário, e formalizar registros dos encaminhamentos dessas reuniões;
6. Analisar os resultados das avaliações internas e externas e reunir-se com os professores, durante o horário pedagógico, para redirecionar o planejamento;
7. Realizar formação continuada com os professores;
8. Socializar com a equipe escolar os resultados alcançados pela escola.

A contradição entre o que é descrito no documento intitulado "Agenda do Pedagogo" e a fala dos participantes é evidente no que se refere à realização da formação contínua de professores. Segundo o documento, a formação contínua deve ocorrer apenas bimestralmente, porém, na fala dos participantes, nota-se que o coordenador pedagógico se esforça em fornecer suporte teórico e material aos professores sempre que necessário, buscando promover o melhor desenvolvimento da aprendizagem na escola. O Paulo Freire destaca sua dedicação em auxiliar um professor específico, fornecendo material e fundamentação teórica para que ele possa aprimorar sua prática pedagógica. Além disso, a Anália Franco ressalta que seu principal objetivo é garantir a aprendizagem dos alunos, e para isso, realiza diversas atividades em conjunto com os professores, buscando diferentes abordagens e meios para alcançar esse objetivo.

A contradição é evidente entre a dedicação dos coordenadores pedagógicos em promover a formação contínua e apoiar os professores, e as limitações impostas pelo documento em relação à periodicidade da formação e à atribuição dessa atividade ao Centro de Formação (CEFOR) da SEMEC. Essa contradição pode gerar dificuldades para o coordenador pedagógico em efetivamente promover a formação contínua de maneira alinhada com as necessidades da escola e dos professores. Ao estar comprometido com o desenvolvimento profissional dos docentes e com a melhoria da qualidade do ensino, o coordenador pedagógico busca fornecer suporte teórico e prático aos professores de forma contínua e personalizada, buscando solucionar demandas emergentes e atender às especificidades das turmas e dos alunos. Entretanto, ao se deparar com a restrição de realização de formações apenas bimestralmente e com a transferência da responsabilidade para o CEFOR, o coordenador pedagógico pode encontrar dificuldades em atender prontamente às demandas da escola e dos professores, comprometendo a efetividade e a pertinência da formação contínua.

#### 4.2.4 Expectativas e motivações

A subcategoria "expectativas e motivações" engloba as perspectivas dos coordenadores pedagógicos em relação ao seu trabalho e as suas motivações para atuar nessa função.

Essa subcategoria destaca que as ações dos coordenadores pedagógicos são mediados por diferentes motivos, o que explica a forma como eles se relacionam com a realidade. Na análise dos motivos, nos baseamos nas concepções de Rubinstein (1977), que argumenta que as motivações da ação humana estão relacionadas aos objetivos, mas também podem se desvincular deles. Além disso, consideramos as ideias de Leontiev (2004; 2010), que classifica

os motivos da ação em eficazes, quando estão diretamente relacionados ao objetivo da atividade, e apenas compreensíveis, quando estimulam a atividade, mas não produzem significados em relação a ela devido à ausência de conexão entre motivo e objetivo da atividade, influenciando, assim, a forma como os coordenadores pedagógicos atuam.

[...] **Minha intenção é contribuir na parte pedagógica do ensino e aprendizagem com as crianças e auxiliar os professores nesse processo.** Essa é a minha intenção. Eu gostaria de conseguir fazer apenas isso, **de coordenar e tentar encontrar atividades diferenciadas** que possam incluir mais os alunos que o professor tenha dificuldade em lidar. Na parte do planejamento, **gostaria de poder sentar com os professores para planejar de forma mais incisiva e específica para a escola, de acordo com a realidade em que estamos inseridos** (Antonieta de Barros – Entrevista).

[...] **Gostaria de conseguir fazer esses planejamentos de acordo com as nossas habilidades e a realidade em que estamos inseridos.** Seria chegar e dividir cada dia da semana do ciclo de aprendizagem entre duas turmas, num universo de oito turmas, por exemplo. **Isso permitiria estudar a realidade de cada turma e dar intervenções mais específicas aos professores,** que muitas vezes precisam de ajuda para lidar com situações individuais (Antonieta de Barros – Entrevista).

[...]uma das questões que eu até comecei a rascunhar **foi um projeto de formação interna para os professores, com base teórica sólida.** Eu acredito que quando o professor tem uma formação teórica sólida, ele tem condições de buscar soluções para diversas situações dentro da sala de aula, como lidar com crianças especiais que demandam conhecimentos psicopedagógicos ou pedagógicos. Se ele tiver uma base sólida sobre o que é uma criança autista, uma criança com TDAH ou com déficit de inteligência, por exemplo, ele saberá como interagir com as crianças e lidar com elas. Isso é importante mesmo que ele tenha outras habilidades. Portanto, **acredito que a minha prioridade, como coordenador de fato dentro da estrutura da minha escola nesse momento, é estabelecer um processo formativo contínuo,** não apenas fornecer informações esporádicas ou pontuais, apesar de eu atender à demanda e necessidade dos professores. **Eu gostaria que houvesse um projeto contínuo com momentos específicos voltados para essa formação** (Paulo Freire – Entrevista).

A fala da Antonieta de Barros revela que sua intenção como coordenador pedagógico é contribuir para a parte pedagógica do ensino e aprendizagem, auxiliando os professores nesse processo. Sua motivação está centrada em coordenar e encontrar atividades diferenciadas que possam incluir alunos com os quais os professores possam enfrentar dificuldades. Além disso, ele ressalta a importância de planejar de forma incisiva e específica, considerando a realidade da escola em que atua. Esse planejamento é visto como uma possibilidade de estabelecer intervenções mais adequadas e personalizadas para cada turma, com o objetivo de lidar com situações individuais.

Os relatos de Antonieta de Barros e Paulo Freire denotam que suas expectativas e motivações estão relacionadas à relevância e significado atribuídos ao trabalho como coordenadores pedagógicos. Suas vontades são impulsionadas pela busca de ações concretas que contribuam para a construção de um projeto de escola pública que corresponda às suas expectativas e desejos, refletindo sua relação afetiva com a função. Nesse sentido, a teoria de Rubinstein (1977) sobre a vontade como relacionada à importância e atratividade das metas e objetivos para o sujeito se mostra coerente, explicando como a força ativa das motivações potencializa suas ações em direção a alcançar suas aspirações profissionais. As expectativas dos coordenadores pedagógicos atuam como motivos eficazes que impulsionam seu empenho em promover mudanças significativas na prática educacional, visando à melhoria do ensino e aprendizagem na escola em que estão inseridos

Nesse contexto, os coordenadores pedagógicos se mostram como agentes ativos e comprometidos com a construção de um projeto educacional sólido e efetivo, baseado em formação contínua, reflexão teórica e atuação prática que atenda às necessidades dos professores e alunos. Suas motivações e expectativas os impulsionam a buscar uma atuação mais significativa e transformadora, contribuindo para o aprimoramento da educação na escola.

A fala da Antonieta de Barros sobre a falta de tempo para conversar com pais e professores individualmente evidencia a dificuldade enfrentada pelos CPs em conciliar todas as demandas e atribuições. Essa sobrecarga de trabalho pode afetar a qualidade da atuação do coordenador pedagógico, prejudicando a realização de ações mais individuais e aprofundadas.

Outro aspecto destacado é a expectativa de realizar planejamentos mais elaborados, direcionados às necessidades específicas de cada turma e professor. Essa perspectiva está alinhada com o que aponta Silva e Oliveira (2021) em seu estudo sobre o papel do coordenador pedagógico na formação docente. Os autores ressaltam a importância de uma formação contínua que considere a realidade e as necessidades dos professores, promovendo um ensino mais contextualizado e significativo.

As expectativas também envolvem a realização de projetos de formação contínua mais estruturados, com momentos específicos de estudo teórico e discussão de casos práticos. Essa abordagem mais sistemática de formação é corroborada por estudos como o de Gomes e Borges (2021), que enfatizam a importância do coordenador pedagógico na promoção de momentos de reflexão e estudo coletivo entre os professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS INACABADOS

*A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática.*

Marx, 1845

A epígrafe que abre esta sessão, extraída da segunda Tese sobre Feuerbach, de Karl Marx, nos convida a refletir sobre a natureza prática do conhecimento e da verdade. Marx evidencia que a validade do pensamento humano não se esgota no campo das abstrações teóricas, mas se comprova no terreno concreto da prática, onde as ideias revelam sua capacidade de transformar a realidade. Essa perspectiva dialética nos conduz ao entendimento de que o conhecimento não como um produto acabado, mas como um processo contínuo, marcado pela tensão entre teoria e prática entre o pensamento e a ação.

Ao longo desta dissertação, procuramos seguir essa premissa, enfrentando os desafios e as complexidades inerentes à pesquisa, sem perder de vista que a verdade não é um ponto de chegada estático, mas um movimento constante de descoberta e construção. Reconhecemos que esse processo não é linear nem isento de contradições, mas é justamente nesse percurso, repleto de desafios que a prática se consolida como critério fundamental para a validação e a transformação do saber.

Nesta parte do estudo, alcançamos o momento de consolidar o conhecimento que foi gerado ao longo desta pesquisa, na qual nosso objetivo geral foi compreender como a formação contínua de professores da SEMEC medeia a atuação do coordenador pedagógico. Com a finalidade de atingir esse propósito, escolhemos três coordenadores que, apesar de serem indivíduos únicos, expressam interpretações sobre sua atuação que não são exclusivamente deles, mas revelam aspectos universais no particular.

No intuito de apreender a atuação desses profissionais e a organização da política de formação contínua de professores no Brasil, direcionamos nosso olhar utilizando o materialismo histórico e dialético (MHD) de Marx e Engels (1978), Kosik (1975) e a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2000, 2009), que nos permitiu entendermos as categorias como mediação, historicidade e contradição.

Guiados por esse arcabouço teórico-metodológico, estabelecemos objetivos específicos tais como: Conhecer como ocorre o processo de formação contínua de professores que é realizada pela SEMEC Teresina Piauí; Explicar como os Coordenadores pedagógicos

compreendem a formação contínua de professores que é realizada pela SEMEC; Analisar os impactos da formação contínua de professores desenvolvida pela SEMEC na atuação do Coordenador pedagógico.

Para analisar os dados, adotamos procedimentos de organização em categorias e subcategorias, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2020). Por meio desse processo de análise, conseguimos identificar a emergência de duas categorias, *A formação contínua de professores realizada pela SEMEC, as expectativas dos professores e a exclusão do CP do processo de formação* e *O real da atuação do CP e suas expectativas*.

A formação contínua de professores da SEMEC (Teresina- PI) medeia a atuação dos coordenadores pedagógicos de maneira contraditória, pois, ao invés de potencializar sua atuação como articuladores da prática docente, a centralização das decisões os exclui dos processos formativos e os relega a funções burocráticas. Essa dinâmica reflete a lógica neoliberal que estrutura a educação pública brasileira, impondo um modelo tecnicista de formação que prioriza a padronização e adequação às demandas do mercado, em detrimento de uma formação humana que potencialize as capacidades humanas. Como resultado, os CPs são afastados de sua atribuição central de mediar as necessidades formativas dos professores e as diretrizes educacionais, tornando-se apenas intermediários administrativos de uma formação fragmentada e descontextualizada.

A análise dos dados revelou contradições na política de formação contínua da SEMEC, as quais afetam diretamente o trabalho dos CPs. A formação, estruturada de maneira tecnicista e imediatista, foca primordialmente nas demandas das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e privilegia a reprodução de conteúdo e práticas padronizadas. No contexto da formação contínua de professores, o CP atua como mediador entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas na escola. Essa mediação, no entanto, é marcada por contradições que refletem as condições concretas em que se dá o processo formativo.

A formação de professores, sob uma perspectiva crítica, busca integrar as dimensões técnicas e práticas, sem se limitar a visões naturalizantes e biologizantes do desenvolvimento humano. Carvalho, Marques e Teixeira (2020) enfatizam a importância de um compromisso ético e político, que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e valorize saberes como a ciência, a filosofia e os valores humanos, essenciais para o pleno desenvolvimento da humanidade.

Contudo, a prática observada na SEMEC, em que a formação contínua de professores é marcada por uma estrutura centralizada e tecnicista, gera um paradoxo em relação a esse compromisso com uma formação crítica e emancipadora. A centralização das decisões, operada pelo Centro de Formação (CEFOR), limita a autonomia das escolas e dos coordenadores pedagógicos (CPs), excluindo-os do planejamento e implementação das políticas formativas.

Essa estrutura hierárquica reforça uma dinâmica de controle e supervisão, afastando a prática educativa da proposta de uma formação que valorize a reflexão crítica e a contextualização. Assim, emerge uma contradição entre o discurso de uma formação emancipadora e a prática observada, o que dificulta a construção de um processo educacional mais alinhado com as demandas locais e com um desenvolvimento mais integral e humanizado dos professores e alunos. Essa abordagem desconsidera a autonomia dos professores e as especificidades do contexto escolar.

Os resultados também indicam que a formação contínua de professores na SEMEC é marcada por uma estrutura centralizada e tecnicista, com foco no cumprimento das exigências das avaliações externas. Essa centralização, conduzida pelo Centro de Formação (CEFOR), limita a autonomia das escolas e dos coordenadores pedagógicos, que são frequentemente excluídos do processo de planejamento e implementação das políticas formativas. Assim, emerge uma contradição entre o discurso de uma formação emancipadora e a prática observada, reforçando relações hierárquicas e de controle, o que dificulta a construção de um processo educacional mais contextualizado e crítico.

A compreensão dos CPS acerca da formação contínua revela uma percepção positiva quanto a sua importância para o fazer docente. No entanto, os CPs, enfrentam inúmeras dificuldades para mediar esse processo devido à exclusão de participação no planejamento das formações e à sobrecarga de atividades administrativas. Esse afastamento compromete suas potencialidades enquanto agente fundamental na formação dos professores, limitando-os a mero executores de tarefas burocráticas. Essa realidade é frequentemente descrita pelos participantes da pesquisa como elemento de frustração, pois embora reconheçam o potencial de sua atuação, as barreiras estruturais existentes dificultam a efetivação de uma atuação mais ativa.

Dentro desse modelo, os coordenadores pedagógicos se veem posicionados em um papel contraditório. A eles são atribuídas responsabilidades de articular e mediar os processos formativos nas escolas, mas sua exclusão do planejamento das formações promovidas pela SEMEC expõe uma fragilidade estrutural significativa. Tal contradição se reflete nas falas dos CPs entrevistados, que denunciam a ausência de participação no planejamento e a imposição

de uma lógica formativa que os reduz a supervisores de práticas preestabelecidas por técnicos externos à realidade escolar.

Essa desconexão entre a prática pedagógica e as políticas de formação evidencia um problema central nas políticas educacionais da SEMEC. A desarticulação entre a realidade das escolas e os processos formativos é um reflexo da predominância de uma política educacional que se mostra alheia às demandas locais. Esse distanciamento não só limita a capacidade dos coordenadores pedagógicos de agirem de maneira eficaz, mas também revela a falha em contextualizar as políticas formativas dentro da realidade vivida pelas escolas, o que compromete a efetividade das ações formativas e o desenvolvimento profissional docente.

O desalinhamento entre as expectativas dos professores e o conteúdo das formações tem gerado desmotivação e afastamento em relação às atividades formativas. A ênfase no modelo tecnicista, focado em resultados práticos e imediatos, ignora a integração entre teoria e prática, além de desconsiderar as demandas sociais, políticas e culturais do contexto escolar. Esse modelo de formação ofertada pela SEMEC Teresina fragiliza o papel do CP como o principal articulador da formação contínua de professores.

Por conseguinte, ao analisar o impacto da formação contínua na atuação do CP, evidencia-se que as práticas formativas atuais têm efeito limitador nas dinâmicas escolares. Centralizadas e uniformes, elas desconsideram as especificidades de cada escola e as necessidades formativas dos professores, reduzindo suas efetividades. Outrossim, a sobrecarga de funções dos CPs impede que se dediquem adequadamente ao planejamento e à implementação de intervenções pedagógicas significativas, limitando sua atuação no sentido de promover mudanças no cotidiano escolar.

Esse cenário reflete um modelo educacional que prioriza a uniformidade e a reprodução de práticas padronizadas, em detrimento da autonomia e da reflexão crítica. A centralização das formações, aliada à sobrecarga de tarefas dos coordenadores, cria barreiras estruturais que dificultam a construção de uma prática pedagógica eficaz e contextualizada.

O estudo evidenciou que os coordenadores pedagógicos (CPs), apesar das restrições impostas pelo modelo centralizado, buscam adaptar a formação contínua às demandas específicas de suas escolas. Seus objetivos profissionais atuam como motivos eficazes, impulsionando suas ações e justificando seu empenho na busca por mudanças na prática educacional. No entanto, a rigidez hierárquica e a falta de suporte institucional limitam a ampliação dessas iniciativas, perpetuando a desconexão entre as necessidades locais e as diretrizes centralizadas.

Apesar das dificuldades, os CPs têm se empenhado em construir alternativas dentro do contexto escolar para promover uma formação mais significativa e contextualizada. De acordo com Vigotski (2009), essas iniciativas refletem a dimensão subjetiva e histórica da atuação dos coordenadores, que buscam resistir à lógica de reprodução imposta pelas políticas externas. Eles tentam implementar ações que respondam de fato às necessidades reais dos professores e alunos. Contudo, essas tentativas frequentemente esbarram em obstáculos estruturais, como a sobrecarga de funções e a falta de apoio institucional, dificultando a construção de práticas formativas mais críticas e transformadoras.

Essa sobrecarga de funções, somada à falta de apoio, acaba reforçando o papel de "apagadores de incêndios", corroborado descrito por Teixeira (2014), no qual os CPs se veem forçados a lidar com problemas urgentes e imediatos, deixando pouco espaço para a reflexão pedagógica mais profunda e a implementação de ações transformadoras. Essa dinâmica ilustra a dificuldade que os coordenadores enfrentam em equilibrar suas responsabilidades pedagógicas com as exigências burocráticas, o que enfraquece a eficácia de suas ações dentro das escolas e limita sua capacidade de transformar efetivamente o processo educacional

A centralização das decisões no centro de formação da SEMEC e o papel subordinado dos coordenadores pedagógicos (CPs) impõem sérias limitações ao desenvolvimento de ações pedagógicas que atendam às especificidades de cada escola. Essa estrutura hierárquica acaba reforçando uma dinâmica em que o controle e a supervisão prevalecem sobre a construção coletiva do conhecimento e a prática educacional. A exclusão dos CPs do planejamento e da definição das diretrizes formativas contribui para a perpetuação de um modelo que desarticula os atores escolares das políticas educacionais, dificultando assim a transformação da realidade escolar e impedindo uma atuação mais contextualizada e autônoma.

Em síntese, a formação contínua de professores da SEMEC exerce uma mediação limitadora e contraditória na atuação dos coordenadores pedagógicos. Embora ofereça subsídios para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas às avaliações externas, a formação também reduz a autonomia dos CPs e os exclui dos processos decisórios centrais. Esse paradoxo compromete a atuação dos coordenadores de atuarem como verdadeiros agentes de transformação dentro das escolas, limitando a eficácia das políticas educacionais na prática cotidiana e dificultando a construção de uma educação mais crítica e adaptada às realidades locais.

Considera-se que uma das principais contribuições desta pesquisa é a ampliação do arcabouço teórico acerca da atuação do coordenador pedagógico, enfatizando como a formação

continua implementada pela SEMEC media a atuação desse profissional e como este buscam formas de resistência ao que está posto.

Como direcionamento para estudos futuros, sugere-se um aprofundamento na compreensão das necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Teresina, analisando como essas demandas significam a sua atuação.

Ademais, acredita-se que esta investigação possa estimular novas pesquisas no campo educacional, especialmente no que concerne ao papel do coordenador pedagógico. A construção de conhecimento nessa área pode fundamentar aprimoramentos na prática desses profissionais, favorecendo mudanças substanciais e impulsionando uma atuação em direção da formação humana no cenário educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 42, p. 61-69, jun. 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752016000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 ago. 2023. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150025>.

ALVES, M. A.; TASSONI, E. C. M. A formação continuada de professores de um município paulista segundo orientadores pedagógicos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019031, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v10i0.7083. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7083>

AMARAL, Miriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Pará, 2019

ANDALÓ, C. S. de. **Fala, professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRADE, C. J. da S.; NUNES, E. J. F.; SANTOS, P. C. M. de A. A atuação do coordenador pedagógico na promoção da interdisciplinaridade escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 26, n. 00, p. e022129, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16445. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16445>. Acesso em: 1 maio. 2023.

ANTUNES, M. F. de S. Política de formação continuada de professores em minas gerais na era da inovação tecnológica e no contexto do choque de gestão: que profissionalismo é esse? **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 9, n. 1, 2016. DOI: 10.18554/rt.v9i1.1730. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1730>.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; SILVA JUNIOR, Luiz Carlos Da Costa. A política de formação contínua do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a aprendizagem dos alfabetizadores cursistas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 600-621, maio 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932020000200600&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000200600&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 fev. 2023. Epub 11-Jan-2021. <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.102807>.

BAHIA C. de S., et al. Formação Contínua De Professores De Educação Física: Ações Pedagógicas Da Diretoria Regional De Educação De Ilhéus. **Revista Da Educação Física**, v. 29, n. 1, 2018.

BERTOTTI, Gisele Rietow ; ENS, Romilda Teodora ; SIQUEIRA, A. P. M. . Formação Continuada no Brasil: a Teia de Concepções que a Definem e Regulam. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Online), v. 11, p. 17-44, 2016.

BERTOTTI, M. de O.; SIMÕES, R. F. Pacto pelo fortalecimento do ensino médio em rondônia: (re) pensando o currículo escolar nos territórios da linguagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 20, p. 70 – 86, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n1.2016.9393. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9393>. Acesso 4 maio 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 2783327841, dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, abr. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 maio 2018. BRASIL. Plano nacional de educação (PNE/2014-2024). Brasília: MEC, 2019. Disponível <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso 4 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica -PARFOR**. Brasília, MEC, 2009. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>> Acesso 4 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **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). 2020.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista – Leninista**. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (Coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. A gestão escolar e a formação contínua do professor crítico-reflexivo na perspectiva do coordenador pedagógico. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2132–2146, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15838.

CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho et al. A gestão escolar e a formação contínua do professor crítico-reflexivo na perspectiva do coordenador pedagógico. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, 2021, p. 2132-2146.

CARMO, L. B. do; SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação continuada no Brasil, Chile e Cuba: políticas e concepções. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27029, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36043>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. de S. A.; ARAUJO, F. A. M. (Org.). Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise. Teresina: EDUFPI, 2020.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O indivíduo na teoria de Marx. **Revista Dialectus**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2012.

CONTRERÁS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Priscila; NOGUEIRA FILHO, Olavo; CORRÊA, Gabriel Barreto. Educação que dá certo: O caso de Teresina (PI). **Todos Pela Educação**, fev.-abr. 2021. Disponível em: [https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/08/EQDC\\_Teresina.pdf](https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/08/EQDC_Teresina.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

DAVID, M. M. Práticas formativas: contrastes entre redes privadas e públicas. Porto Alegre: Artmed, 2017.

DE LIRA, I. S.; FELIX DOS SANTOS, A. L. Política municipal de valorização do magistério: analisando as percepções de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 319-351, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/917>. Acesso em: 4 maio 2024.

DEUS, Adélia Meireles. Formação contínua e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

DIAS, V. R. Professores de educação básica: um estudo sobre a formação continuada de um município do Pará. **Revista Foco**, v. 15, n. 5, p. e543, 2022. DOI: 10.54751/revistafoco.v15n5-022. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/543>.

DIAS, K. de Araújo. Indicadores educacionais como estratégias: chaves para compreender a nova governamentalidade na formação continuada docente. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 22, p. 440, 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 22 mar. 2022.

DORNELAS, Liege Goulart; Martins, André Silva. **A parceria como ferramenta de ação empresarial na definição da política de formação continuada de professores**. **EccoS Revista Científica**, n. 30, pp. 113-128, jan.-abr. 2013. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. DUARTE, Newton. A individualidade para-si. São Paulo, Autores Associados, 1993.

ESTEVIÃO, R. B.; FERREIRA, M. D. M. **Análise de Políticas Públicas: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulações de políticas.** *Holos*. ano 34, v. 3. Natal: IFRN, 2018. p. 168-185.

FIGUEIRÊDO, A. M.; OLIVEIRA, M. C. M. F.; DA SILVA, S. G. A política de formação continuada para professores de sociologia em tempos atuais: desafios frente à contrarreforma do ensino médio. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 157–178, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2827>.

FRAMBACH, F. de A.; ANDRADE, L. A. LDBEN, as políticas de formação continuada de professores e o pacto federativo: desafios, entraves e possibilidades. **Revista Aleph**, n. 27, 15 dez. 2016.

FREITAG, B. **Política educacional e Indústria Cultural.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 26. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. *et al.* **Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino.** Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1972.

GATTI, B. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá André (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO. 2009. 294 p

GIRARDI, I. C. D.; RAUSCH, R. B. Formação de professores alfabetizadores: revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e80/1–32, 2022. DOI: 10.5902/1984644461330. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/61330>. Acesso 4 maio 2024.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUEDES, Maria Denise. **Educação e Formação Humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea.** 5º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Desconstruindo a lógica da escola sem partido: glosas críticas. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, e020137, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S223794602021000100210&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602021000100210&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 3 ago. 2023.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **A formação contínua realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

KARL, Marx. **O capital.** Crítica da economia política. Livro I. 2º ed. São Paulo, Boitempo, 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul/ Ed. UFMG, 1999.

LEMONS DA COSTA COUTINHO, I.; MUNIZ GARCIA, I. H. DOS CAMINHOS DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR À FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ITABORAÍ (RJ). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 5, 1 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C.. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113–147, jul. 2004.

LIBÂNEO, João C. Cap. II - Políticas Educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. (orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 44-87.

LIMA, K. R. R.; PRADO, F. H. S.; VIEIRA, R. B. **Políticas públicas de “democratização” da educação superior no governo Lula: Enem, Prouni, Reuni.** V Encontro Brasileiro de Educação: e Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis, UFCS, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise Capitalista e Educação Brasileira.** In: LOMBARDI, José Claudinei. Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

MACEDO , P. C. S.; BICALHO , R. Escola da Terra no contexto da Amazônia Amapaense: entre tempos, espaços e saberes amazônicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 220–239, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67543. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67543>. Acesso 4 maio 2024.

MACHADO, Karina. **Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico.** [Tese de doutorado]. Universidade Federal de São Carlos, 2021

MADEIRA, MC; CARVALHO, MVC de. Atuação do pedagogo no IFPI: do emaranhado de ações à delimitação posteriores específicas do pedagogo **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 8, n. 3, pág. 18749–18769, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-217. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45278>. Acesso 4 maio 2024.

MAGALHÃES, Solange Martins Olveira. Formação contínua de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARIN, Alda Junqueira (1995): “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. In: **Cadernos Cedes**, 36, pp. 3-20.

MARQUES, E. de S. A. (2015). Formação de professores bem-sucedidos: um processo de natureza crítica e reflexiva. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Anais [...]:PUCPR, p. 21019-22029.

MARQUES, E. de S. A. et al. Formação e trabalho docente: análise a partir da Psicologia Sócio-histórica. In: Aguiar W. M.J., Bock A.M. B., **Psicologia sócio histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. Wanda M. Junqueira De Aguiar, Ana M. Bahia Bock. Cortez editora, 2020.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013

MARTINS, LM. and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo, Hucitec, 1984.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844** Torino: Einaudi, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978

MICHELSON MARTINS, D.; BIANCHI, V. .; STIEBBE CALLAI, J. O coordenador pedagógico como articulador da formação contínua de professores: o que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a5045. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5045>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação contínua do professor do Paraná (PUCPR). **Revista HISTEDBR On-line Artigo**. Campinas, n.31, p.127-141, set.2008

MIRANDA DE BRITO, V.; FERNANDES, R. C. T. . **CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

DE CAMPO GRANDE- MS? . **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. 1.], v. 17, p. 248–261, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3689>. Acesso 4 maio 2024.

MIRANDA, N. A. de; SILVA, A. dos A. C.; APARÍCIO, A. S. M.; MOREIRA, L. A. G. Trajetória das políticas de formação continuada de professores no âmbito da Secretaria da Educação de São Paulo. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. 1.], v. 10, n. 19, p. e67223, p. 1–16, 2021. DOI: 10.5902/2318133867223. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/67223>

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MORAES, Alessandra Cardoso de, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. “A Experiência De Formação Em Serviço Em Escolas De Um Município Do Interior Paulista.” **Revista De Educação PUC-Campinas**, vol. 19, no. 1, 2014, pp. 35–46.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v.9, n° 2, p. 91-211, 2003.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2020.

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

NASCIMENTO, M. G. C. A. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-90.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: . (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano de. COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: atuação, formação contínua e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional. [Tese de doutorado] UNESP (Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021).

PENNA, M. G. de O.; BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A. ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000 – 2010). **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. 1.], v. 6, n. 2, p. 35 – 55, 2018. DOI: 10.34024/olhares.2018.v6.781. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/781>. Acesso 4 maio 2024.

PEREIRA, Maria & Tortato, Márcia & Marcocchia, Patrícia. (2018). Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. 18. 10.7213/1981-416X.18.059.DS07.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINTO V. Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PIRES, A. de P.; SCHNECKENBERG, M. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o contexto da produção de texto. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019035, 2019. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.644. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/644>.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2014

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições: PNE 2014-2024. São Paulo: FVC, 2011.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

RABELLO, L. R. G. O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERFIL, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS. **Educação**: Teoria e Prática, v. 28, n. 59, p. 623-642, 14 dez. 2018.

RABELO, Franci Sousa. **Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo**: Análise de uma experiência no espaço hospitalar. 2014. Disp.:

RUBINSTEIN, S. Princípios da Psicologia Geral. IV- Parte. Lisboa: Estampa, 1977.

Santos David Ricardo. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE. **Periferia** [en linea]. 2017, 9(2), 201-22 ISSN: . Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552157522011>

SANTOS, Deribaldo ; SEGUNDO, M. D. M. ; FREITAS, M. C. C. ; LIMA, T. V. . A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. In: Aline Nomeriano; Edna Bertoldo; Renalvo Cavalcante Silva; Vicente Guimarães. (Org.). As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise. 1ed.Maceió: **Coletivo Veredas**, 2017, v. 1, p. 13-34.

SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs). **Políticas Públicas**; Coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SARTORI, J.; FABRIS, M. A coordenação pedagógica e a formação contínua de professores no espaço escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 213–230, 2021. DOI: 10.30681/21787476.2021.35.213230. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5766>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SARTORI, J.; FABRIS, M. Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola: continuing training of teachers in scholl . Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 112–128, 2020. DOI: 10.34024/olhares.2020.v8.11026. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11026>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653–662, set. 2017.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. Ponta Grossa (PR), v. 2, p. 1-5, 2017.

SAVIANI, Dermeval, DUARTE Newton A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** [en linea]. 2010, 15(45), 422-433[fecha de Consulta 16 de Febrero de 2023].

SCHAFF, Adam. **A concepção marxista do indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SCHMITT, S. L. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021032, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657840. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657840>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SCHNEIDER, N. M. A. W. A.; GROSCH, M. S.; DRESCH, J. F. Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 435–456, abr. 2020.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000

SECRETARIA Municipal de Educação de Teresina. **AGENDA DO PEDAGOGO(A) DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**. (2023) Disponível em: <https://semec.pmt.pi.gov.br/documents/agenda-do-pedagogo-2023/>. Acesso 4 maio 2024.

SECRETARIA Municipal de Educação de Teresina. **PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**: Das concepções teóricas à prática pedagógica: o percurso de formação continuada da SEMEC no processo de garantia de aprendizagem efetiva dos estudantes do município de Teresina 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a educação**: análise e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, Liliane Lima de Freitas Sessa; RABELO, Amanda Oliveira. As percepções do Coordenador Pedagógico frente ao seu papel profissional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 639-655, Edição Especial, 2020.

SILVA, S. S.; PIRES, E. D. P. B.; CARDOSO, B. L. C.; SANTOS, E. O. R. dos; SOUZA, J. M. de; ALMEIDA, P. C. S. S. de. Reflexões sobre a política de formação de professores e o trabalho do Coordenador Pedagógico / Reflections on teacher training policy and the work of the Pedagogical Coordinator. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 61709–61721, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n8-553. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/15547>. Acesso em: 1 may. 2023.

SILVA, Simônia Peres. Reforma Educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra Madeira (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018

SIMONINI, E. O cotidiano: rotina, imitação e invenção. Momento - **Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 93–106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6111>. Acesso 4 maio 2024.

SOUSA, E. M. S., & Marques, E. de S. A. (2021). Formação inicial e continuada de professores mediando o desenvolvimento da prática educativa: uma análise histórico-crítica. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 14(33), e13737. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.13737>

SOUSA, M. G. da S. **A formação contínua e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina – PI**: revelações a partir de histórias de vida. Universidade Federal do Piauí, 2008.

SOUZA, M. A. de; GONÇALVES, P. V. F.; PACÍFICO, M. Atuação do coordenador pedagógico no desenvolvimento do trabalho coletivo em Mato Grosso do Sul. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 658–679, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp658-679. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13391>. Acesso em: 1 maio. 2023.

SOUZA, V. DE FM; ANVERSA, ALB; BISCONSINI, CR; MOREIRA, EC; OLIVEIRA, AAB A utilização das TICS como meio facilitador no processo de formação continuada em um programa social esportivo. **Revista de Educação Física**, v. 28, n. 1, pág. e-2851, 29 de agosto de 2017.

TEIXEIRA, C. de S. M. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 95-107, 2015.

TEIXEIRA, C. de S. M. **Ser “o faz tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2014.

TEIXEIRA, M. S.; AMORIM, A.; LOPES, M. M.; SOUZA, A. A. DE. <b>O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 3, p. e37961, 15 jun. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O caso de Teresina (PI)  
[.https://educacaoqedacerto.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/08/EQDC\\_Teresina.pdf](https://educacaoqedacerto.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/08/EQDC_Teresina.pdf). Disponível em: 26 jul. 2023.

TONET, I. A Formação de Professores e a Possibilidade da Emancipação Humana. **Revista GESTO-Debate**, v. 3, n. 01-04, 19 set. 2022.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. p. 09–21, 2000. DOI: 10.48075/ri.v8i9.852. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>. Acesso em: 16 fev. 2023.

VASCONCELOS, M. A. de D. M.; PORTO, B. de S.; ANDRADE, F. R. B. de. A formação do professor da educação profissional técnica de nível médio: contextos e contradições. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 73–103, 2022. DOI: 10.18764/2358-4319v15n1.2022.3. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19149>. Acesso 4 maio 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martin Fontes, 2007.  
Vigotski. Manuscrito de 1929. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

**APENDICES**

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Local de realização: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

Objetivo: A presente entrevista é parte da pesquisa realizada por esta pesquisadora com o objetivo a política de formação contínua de professores desenvolvida pela SEMEC-Teresina (PI) medeia a atuação do coordenador pedagógico. Para tanto, por meio deste questionário coletaremos algumas informações que nos auxiliarão a caracterizar os participantes da pesquisa.

**1 - DADOS PESSOAIS:**

- a) Nome: \_\_\_\_\_
- b) Gênero: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro
- c) Idade: \_\_\_\_\_

**2 - DADOS PROFISSIONAIS:**

- a) Instituição/Escola onde atua:  
\_\_\_\_\_
- b) Tipo de vínculo: ( ) estagiário ( ) contratado ( ) concursado ( ) Outro:  
\_\_\_\_\_
- d) Há quanto tempo atua nessa instituição/escola:  
\_\_\_\_\_

**3 - DADOS ACADÊMICOS:**

Nível de formação profissional:

- a) ( ) Graduação em: \_\_\_\_\_  
Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição:  
\_\_\_\_\_  
( ) pública ( ) privada
- b) ( ) Especialização em: \_\_\_\_\_  
Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição:  
\_\_\_\_\_  
( ) pública ( ) privada
- c) Outro:

---

Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_

---

pública  privada

d) Outro:

---

Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_

---

pública  privada

Obrigada!

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Local de realização: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Objetivo: A presente entrevista é parte da pesquisa realizada por esta pesquisadora com o objetivo a política de formação contínua de professores desenvolvida pela SEMEC-Teresina (PI) medeia a atuação do coordenador pedagógico. Para tanto, esta entrevista permitirá conhecer a política de formação contínua de professores desenvolvida pela SEMEC- Teresina (PI) a partir das experiências e da atuação gerente de formação contínua.

**ENTREVISTA GERENTE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DA SEMEC.**

- 1 – Explique como ocorre a formação contínua de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina aos professores?
- 2 – Como é feita a seleção do conteúdo da formação que será realizada junto aos professores?
- 3 – Nessa formação contínua qual tem sido a participação dos Coordenador pedagógicos da rede que atuam como coordenadores pedagógicos nas escolas?
- 4 – Quais são as principais dificuldades que vocês enfrentam no processo de formação contínua de professores da rede municipal? E, como tem superado/enfrentado?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PEDAGOGAS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Local de realização: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

Objetivo: A presente entrevista é parte da pesquisa realizada por esta pesquisadora com o objetivo a política de formação contínua de professores desenvolvida pela SEMEC-Teresina (PI) medeia a atuação do coordenador pedagógico. Para tanto, esta entrevista permitirá compreender como se dá a atuação do coordenador pedagógico das Escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, destacando as suas mediações, e como este profissional percebe a política de formação contínua da SEMEC.

**ENTREVISTA PEDAGOGAS.**

- 1 – Fale sobre a política de formação contínua de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina.
- 2 – Fale sobre as atividades que você desenvolve na sua escola.
- 3 – Fale sobre como você percebe a relação da política de formação contínua da SEMEC com as atividades que você desenvolve na sua escola.

**APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PIAÚÍ - CAMPUSMINISTRO  
PETRÔNIO

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEMEC TERESINA E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.

**Pesquisador:** LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61107322.0.0000.5214

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.680.055

**Apresentação do Projeto:**

"O processo de constituição da profissão de coordenador pedagógico tem sido marcado pelo desenvolvimento de fatores históricos que medeiam sua atuação, sendo a formação continuada de professores uma das rotinas centrais deste profissional. Em Teresina-PI, o ano de 2008 foi um marco importante neste processo, foi quando a prefeitura municipal implementou mudanças estruturais na política de formação continuada de professores. Como consequência, anos depois ocorreu uma das maiores mobilizações de pedagogos municipais para discutir as mudanças realizadas pela prefeitura em sua profissão. Desse modo, o objetivo geral deste estudo é compreender como a política de formação continuada de professores da SEMEC Teresina medeia a atuação do Pedagogo. Esta pesquisa tem o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) e a Psicologia Histórico Cultural (PSH) como seu referencial teórico

-metodológico que permite compreender os nexos componentes da relação entre a política

de formação continuada da SEMEC e a atuação do pedagogo. Para a realização da pesquisa serão realizadas a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a entrevistas reflexiva coletiva, tendo como campo de estudo as escolas da rede pública municipal de educação de Teresina. Como método de análise utilizaremos a análise de núcleos de significações a partir dos elementos encontrados nas falas dos participantes".

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender como a política de formação continuada de professores da SEMEC Teresina medeia a atuação do Pedagogo.

Objetivos secundários:

Conhecer a política de formação continuada de professores desenvolvida pela SEMEC-Teresina (PI); Compreender como se dá a atuação do Pedagogo das Escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, destacando as suas mediações; Apreender as significações do Pedagogo acerca da formação continuada de professores que é realizada pela SEMEC – Teresina (PI); Analisar o impacto da política de formação continuada de professores desenvolvida pela SEMEC – Teresina (PI) na atuação do Pedagogo.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: possível constrangimento ao discutir alguns aspectos da sua atuação; possível constrangimento ao revelar algo sobre sua vida profissional, porém os mesmos serão contornados através da substituição de perguntas por outras que contribuam na constituição dos dados, mas não voltem a expor o entrevistado à condição degradante que tenha interrompido o procedimento de coleta dos dados. Inclusive, sendo necessário, proceder-se-á a interrupção e remarcação da entrevista para outra data, afim de evitar a sobrecarga mental e o adoecimento do participante. Reiteramos que não é intenção deste estudo analisar o pedagogo, mas a atuação profissional dele em uma instituição de educação básica, pois trata-se de uma pesquisa que respeita toda as exigências legais de realização

Como benefício direto a pesquisa permite que o pedagogo compreenda os fatores que medeiam a sua atuação na escola, possibilitando uma reflexão e possíveis mudanças na prática pedagógica. Como benefício indireto esta pesquisa permitirá que a partir de uma possível mudança nas práticas pedagógicas, o pedagogo consiga refletir junto com os demais sujeitos que constituem a escola, as especificidades e necessidades do seu local de trabalho, rumo a uma educação que promova uma formação humana".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa exequível e relevante para ampliação do campo da Pedagogia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos: 1. Folha de rosto; 2. Projeto de pesquisa; 3. TCLE; 4. Declaração dos Pesquisadores; 5. Termo de Confidencialidade; 6. Curriculum Lattes dos pesquisadores; 7. Cronograma; 8. Orçamento . 9. Carta de encaminhamento 10. Instrumento de coleta de dados 11. Autorização institucional.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Na análise anterior foram identificadas as seguintes pendências: 1. Descrever os objetivos secundários; (ATENDIDA).

2. Explicitar a FORMA DE MITIGAR os riscos apresentados, ou seja, como eles serão sanados pelos pesquisadores (ATENDIDA).

Assim, atendidas as pendências identificadas e realizada nova análise da documentação anexada e não foram constatadas inadequações. Portanto, o protocolo de pesquisa encontra-se apto para aprovação. Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1987362.pdf	20/09/2022 16:44:50		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/09/2022 16:41:40	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/09/2022 16:27:48	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	LATTESASSIST.pdf	01/08/2022 11:19:11	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	PENDENCIA.pdf	01/08/2022 11:18:34	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	27/07/2022 23:21:53	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CONF.pdf	21/07/2022 14:45:28	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CTENCA.pdf	21/07/2022 14:43:08	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	AUTINST.pdf	21/07/2022 14:40:55	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	INSTR.pdf	21/07/2022 14:40:10	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	LATTES.pdf	21/07/2022 14:39:09	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	21/07/2022 14:35:11	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECL.pdf	21/07/2022 14:34:42	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FLROSTO.pdf	21/07/2022 14:33:18	LUCIANE FERREIRA DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 03 de Outubro de 2022

**Assinado por:**

Emidio Marques de Matos Neto(Coordenador(a))

## APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DO(S) PESQUISADOR(ES)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



### Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP  
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), **Luciane Ferreira dos Santos** (mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI – PPGEd, Centro de Ciências da Educação – CCE, Universidade Federal do Piauí – UFPI, matrícula 20211004319 e **Professora Doutora Cristiane de Sousa Moura Teixeira** (Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, Centro de Ciências da Educação – CCE, Universidade Federal do Piauí – UFPI, matrícula \_\_\_\_\_), pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada, “**A relação entre a política de formação de professores da SEMEC Teresina e a atuação do pedagogo**”, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Luciane Ferreira dos Santos da área de Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, Centro de Ciências da Educação – CCE da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 29 de Junho de 2022.

*Luciane Ferreira dos Santos*

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

*Cristiane de Sousa Moura Teixeira*

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)

**APÊNDICE F - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto: A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SEMEC TERESINA E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO.**

**Pesquisador responsável: Mestranda Luciane Ferreira dos Santos, aluna do curso de Mestrado em Educação da UFPI.**

**Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí- UFPI**

**Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED**

**Telefone para contato: (86) 995346001/ (86) 981272590**

**Local da coleta de dados: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA**

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados: com base discussões metodológicas expostas, o movimento do processo metodológico da coleta de dados para a investigação ficou organizado da seguinte forma: 1) Análise de documentos como: leis, decretos, contratos de gestão, projeto de formação continuada, dentre outras fontes documentais oficiais que versam sobre a política de formação continuada, que nos ajude a conhecer a política de formação continuada da de professores da SEMEC.; 2) Entrevistas semiestruturadas e reflexivas coletivas 3) Procedimentos metodológicos relacionados a leituras sucessivas, elaboração das notas indicativas de significações e constituição dos núcleos de significação. Ressalta-se ainda que para coleta será utilizado gravador de voz, caso o participante não aceite, a entrevista será transcrita de próprio punho pelo pesquisador. Em caso de resposta positiva será entrado em contato com o participante para marcar o dia e horário da entrevista, antes do processo ser iniciado o entrevistador irá apresentar o Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. Nele conterà as principais informações sobre a pesquisa, como também os dados do pesquisador e as garantias de sigilo da identidade do participante, em hipótese alguma a entrevista iniciará sem a assinatura do participante. Os dados aqui produzidos também serão apresentados aos participantes para que esses deem o aval e assim começemos a análise, caso o participante se sinta ferido ou prejudicado provavelmente por conta da pesquisa, ele terá seus direitos garantidos conforme determina a Resolução CNS nº 466 de 2012, o participante terá direito à indenização e à assistência integral gratuita e pelo tempo que for necessário.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente

poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEEd, Centro de Ciências da Educação – CCE, Universidade Federal do Piauí – UFPI por um período de 5 anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Professora Doutora Cristiane de Sousa Moura Teixeira. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 29 de Junho de 2022.

*Luciane Ferreira dos Santos*

Pesquisadores Responsáveis

*Cristiane de Sousa Moura Teixeira*

Pesquisadores responsáveis

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Prezado(a) Senhor (a)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SEMEC TERESINA E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Luciane Ferreira dos Santos e tem como objetivo geral compreender como a política de formação continuada de professores da SEMEC Teresina medeia a atuação do Pedagogo. Já os objetivos específicos são: Conhecer a política de formação continuada de professores desenvolvida pela SEMEC-Teresina (PI); Compreender como se dá a atuação do Pedagogo das Escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, destacando as suas mediações; Apreender as significações do Pedagogo acerca da formação continuada de professores que é realizada pela SEMEC – Teresina (PI); Analisar o impacto da política de formação continuada de professores desenvolvida pela SEMEC – Teresina (PI) na atuação do Pedagogo. Esta pesquisa tem como benefício direto permitir que o pedagogo compreenda os fatores que medeiam a sua atuação na escola, possibilitando uma reflexão e possíveis mudanças na prática pedagógica. Como benefício indireto esta pesquisa permitirá que a partir de uma possível mudança nas práticas pedagógicas, o pedagogo consiga refletir junto com os demais sujeitos que constituem a escola, as especificidades e necessidades do seu local de trabalho, rumo a uma educação que promova uma formação humana. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura deste termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participantes. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone: Luciane Ferreira dos Santos – (86) 99534-6001. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br); no horário de atendimento ao público,

segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a tentativa de compreender como a atuação do pedagogo vem sendo mediada pela política de formação desenvolvida pela SEMEC, uma vez que o significado social da atuação do pedagogo é a formação continuada de professores. Dessa forma, consideramos importante trazer à tona a discussão sobre as mudanças ocorridas através da implementação de uma política de formação continuada de professores que ficaram à cargo dos formadores no Centro de Formação Odilon Nunes.

Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: pesquisa documental, a entrevista semi estruturada e entrevista reflexiva coletiva. As entrevistas semiestruturadas serão aplicadas primeiramente com a gerente de formação de professores da SEMEC e com as pedagogas. Assim, o uso desse instrumento permitirá conhecer como a política de formação de professores está estruturada, bem como conhecer as ações realizadas pelas pedagogas e suas significações acerca da sua atuação. Posteriormente será realizada a entrevista reflexiva coletiva, que tem como objetivo apreender os impactos dessa política de formação continuada na sua atuação.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: possível constrangimento ao discutir alguns aspectos da sua atuação; possível constrangimento ao revelar algo sobre sua vida profissional, porém os mesmos serão contornados através da substituição de perguntas por outras que contribuam na constituição dos dados, mas não voltem a expor o entrevistado à condição degradante que tenha interrompido o procedimento de coleta dos dados. Inclusive, sendo necessário, proceder-se-á a interrupção e remarcação da entrevista para outra data, afim de evitar a sobrecarga mental e o adoecimento do participante. Reiteramos que não é intenção deste estudo analisar o pedagogo, mas a atuação profissional dele em uma instituição de educação básica, pois trata-se de uma pesquisa que respeita toda as exigências legais de realização.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu --  
-----declaro que aceito participar desta  
pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto,  
assino este consentimento em duas vias, rubricar todas as páginas e fico com a posse de uma  
delas.

**Preencher quando necessário**

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável