

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

MARIA ELIETE CASSIANO MOREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
NARRATIVAS DAS DOCENTES SOBRE O PROCESSO
EDUCATIVO.**

ALFENAS/MG

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

MARIA ELIETE CASSIANO MOREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
NARRATIVAS DAS DOCENTES SOBRE O PROCESSO
EDUCATIVO.**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Linha de pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza.

ALFENAS/MG

2026

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Moreira, Maria Eliete Cassiano.

Formação continuada e coordenação pedagógica : narrativas das docentes sobre o processo educativo / Maria Eliete Cassiano Moreira. - Alfenas, MG, 2026.

105 f. -

Orientador(a): Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2026.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Coordenação pedagógica. 3. Docência na escola pública. I. Abreu Souza, Ana Cristina Gonçalves de, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

MARIA ELIETE CASSIANO MOREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
NARRATIVAS DAS DOCENTES SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO.**

A Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação do Relatório de Defesa apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Culturas, práticas e processos na Educação.

Aprovada em: 26/03/2026



Documento assinado digitalmente

ANA CRISTINA GONCALVES DE ABREU SOUZA

Data: 20/04/2026 16:52:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Abelardo Bento Araújo

Universidade Federal de Alfenas

Dedico esta dissertação a Deus pelo dom da vida e da inteligência, aos meus queridos papai, mamãe e irmão (*in memoriam*), à minha família: meu querido esposo Cláudio, meus filhos amados Felipe, Paola e João Vitor, à minha querida orientadora Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza e à educação pública e seus valorosos e aguerridos professores.

AGRADECIMENTOS

À escola pública de educação básica de Alfenas-MG, especialmente à escola que abriu as portas para o desenvolvimento desta pesquisa; à Escola Estadual Professor Levindo Lambert, escola que aprendi a ler e escrever e, depois de algum tempo, iniciei a docência com muito aprendizado de sala de aula, de conhecimento humano, pedagógico e de gestão escolar, e à Escola Estadual Professor Viana, lugar que exerço o trabalho como supervisora pedagógica e aprendo cada dia mais com meus colegas professores e demais servidores, alunos, pais e comunidade escolar.

Às professoras queridas que participaram da pesquisa e à diretora da escola.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza, que me ensinou a boniteza da pesquisa e o respeito por todo saber, fazer e aprender.

À professora Doutora Marili Moreira da Silva Vieira e ao professor Doutor Abelardo Bento Araújo, pela generosidade e dedicação à leitura e avaliação deste trabalho.

Ao meu amado Claudio, parceiro de uma vida inteira, amor da minha vida, incentivador e cúmplice de todos os meus sonhos.

Aos meus filhos, genro, noras e netas pela presença carinhosa, incentivo e compreensão nas ausências.

Aos meus amigos Syomara, Majô, Suely, Valéria, Jorge, Marcos e Yan, presenças bonitas em minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Alfenas.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo, troca de saberes e vivências. Aos meus amigos casais da equipe de Nossa Senhora pelo apoio e orações.

A todos os professores que passaram pela minha vida e deixaram um pouco de si, com seus exemplos e sabedoria.

Enfim, agradeço de coração a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse sonho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A sede do saber

O conhecimento é fascinante

E quem bebe da sua fonte

Difícilmente

Não terá sede.

(Maria Eliete, 2023)

RESUMO

A dissertação apresentada tem como objetivo geral analisar, por meio de narrativas, a compreensão das professoras que atuam em escolas públicas sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica no processo educativo. Para atingir esse objetivo, a pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolveu estudos exploratórios de documentos e referenciais teóricos na perspectiva crítico-reflexiva e progressista. Como metodologia utilizou a abordagem qualitativa e utilizou de instrumentos questionários e entrevista semiestruturada como subsídios para o levantamento de dados e análise sobre concepções das professoras sobre as formações e o papel da coordenação pedagógica nesse processo. A pesquisa pautou-se no aprofundamento dos referenciais crítico-reflexivos, o que possibilitou a compreensão do movimento de formação instituído nas escolas públicas da rede estadual mineira, evidenciando a falta de participação dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações formativas, bem como a falta de compreensão das jornadas exigentes para a coordenação pedagógica, que assume um processo de demandas instituído por lógicas neoliberais. A partir das reflexões teóricas e dos estudos da legislação da rede pública estadual de ensino e das análises das narrativas das professoras, apontamos que a formação continuada é garantida na legalidade com a articulação da gestão escolar e é efetivada, parcialmente, pela atuação dos coordenadores pedagógicos. No entanto, sua implementação plena é limitada pelas demandas burocráticas impostas aos coordenadores e pelo engajamento restrito, fruto de precarizações, dos professores nas iniciativas institucionais, que muitas vezes se distanciam das necessidades nascidas das realidades escolares.

Palavras-chave: formação de professores; coordenação pedagógica; docência na escola pública.

ABSTRACT

The overall objective of this dissertation is to analyze, through narratives, the understanding of female teachers that works in public schools regarding continuing professional development and the role of pedagogical coordination in the educational process. To achieve this objective, the qualitative study conducted exploratory analyses of documents and theoretical frameworks from a critical-reflective and progressive perspective. The methodology employed a qualitative research, utilizing questionnaires and semi-structured interviews as tools for data collection and analysis regarding teachers' conceptions of professional development and the role of pedagogical coordination in this process. The research was grounded in an in-depth examination of critical-reflective frameworks, which enabled an understanding of the professional development system established in public schools within the Minas Gerais state network, highlighting the lack of teacher participation in the planning and development of continuing professional activities, as well as the lack of understanding regarding the demanding workloads of pedagogical coordination, which operates within a system of demands shaped by neoliberal logic. Based on theoretical reflections, studies of the legislation governing the state public school system, and analyses of the teachers' narratives, we point out that continuing professional development is legally guaranteed through coordination with school administration and is partially implemented through the work of pedagogical coordinators.

Keywords: teacher continuing professional; pedagogical coordination; public school teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de respostas ao questionário para seleção das professoras para a entrevista.....	20
Quadro 2 -	Levantamento dos critérios para a entrevista semiestruturada.....	20
Quadro 3 -	Número de professoras participantes dos questionários e das entrevistas.....	22
Quadro 4 -	Bibliografia Anotada.....	28
Quadro 5 -	Bibliografia Sistematizada.....	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	19
2.1	DETALHAMENTO DOS PROCESSOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	19
3	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	23
3.1	ESTADO DO CONHECIMENTO - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	27
3.1.1	Metodologia da pesquisa do tipo estado do conhecimento.....	27
3.1.2	Contribuições do estado do conhecimento para pensar a temática da pesquisa.....	42
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA PENSAR A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	44
4.1	IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS.....	44
4.2	REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	46
4.2.1	A formação em si.....	46
4.3	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	49
5	GESTÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÃO: APONTAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	51
5.1	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR.....	51
5.2	A GESTÃO ESCOLAR E OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM.....	55
5.3	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO.....	58
5.4	A GESTÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	60
6	FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS.....	63
6.1	FORMAÇÃO CONTINUADA.....	64
6.1.1	Concepções de formação continuada.....	66
6.1.2	Momentos da formação na escola.....	69
6.1.3	Contribuições institucionais.....	71
6.1.4	Aspectos relevantes da formação continuada.....	73
6.2	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	75
6.2.1	Importância do papel dos coordenadores pedagógicos.....	78
6.2.3	Dificuldades em seu trabalho.....	81
6.2.4	Facilidades em seu trabalho.....	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICES.....	99

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaria de me apresentar e dizer de que lugar eu falo para chegar a essa dissertação de mestrado. Com o objetivo de contextualizar brevemente a minha trajetória na educação, apresento algumas memórias sobre o processo que me traz até a pós-graduação para desenvolver a pesquisa do mestrado.

Sou professora aposentada da rede estadual de educação de Minas Gerais e, atualmente, trabalho como especialista da educação (nesse cargo há 14 anos), como supervisora pedagógica. Estou na educação há 29 anos, nesse percurso, trabalhei como professora de sala de aula, professora eventual, professora de biblioteca, vice-diretora, diretora escolar e, por último, supervisora escolar em escolas públicas das redes estaduais.

Com a experiência apresentada, saliento que trabalhar na educação pública me proporciona muitas alegrias e realizações, porém, são vários os desafios, entre os quais posso citar as mudanças constantes de políticas educacionais e curriculares e a ausência de participação direta dos profissionais da educação na construção dessas mudanças. Como exemplo, cito as mudanças na etapa do ensino fundamental para 9 anos¹: foi um período conturbado para professores e alunos. Primeiro, instituiu-se esse modelo para, depois, termos as formações sobre a base curricular e as metodologias para o ensino e para o trabalho com os alunos no primeiro ano de ingresso nessa modalidade, que não era pré-escolar, mas também não era a primeira série. Essa condição deixou professoras e supervisoras pedagógicas em uma situação complicada, mas, como sempre, conseguimos nos organizar e trabalhar com os alunos de forma a minimizar os danos para suas aprendizagens. Nessa situação apresentada, é importante destacar o papel das formações continuadas na escola, realizadas por intermédio da equipe da gestão escolar, e, após algum tempo, das formações institucionalizadas organizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Não obstante, posso afirmar que esses momentos de mudanças de políticas educacionais, sem a participação dos docentes, prejudicam demasiadamente os processos de ensino e aprendizagem e acarretam desgaste em professores e demais profissionais da educação, pois é um processo que não leva em conta a participação das pessoas que realizam o processo educativo na escola, não há diálogo e raramente somos ouvidos ou chamados a participar das decisões. O que dizer, também, da questão da desvalorização dos profissionais da educação tanto na questão salarial como nas condições concretas de trabalho, que muitas vezes são culpabilizados pela

¹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 469 de 22 de dezembro de 2003. **Imprensa de Minas Gerais – Executivos – Secretaria de Estado de Educação**. Minas Gerais, 03 de fev. 2004.

educação básica estar indo de mal a pior por um sistema que pune os profissionais e a escola como um todo e não faz muito esforço para mudar essa realidade.

Mesmo com tantos desafios, essa perspectiva me move. Afirmando que é com muito orgulho e gratidão que sou professora e supervisora pedagógica, pois tenho certeza que contribuí e contribuo com a educação pública e conhecimento de muitos alunos e alunas. Fico feliz quando encontro alunos e professores pela vida afora, converso com eles e me dizem como estão, o que estão fazendo, e acredito que minha contribuição foi importante, e me entristece quando vejo aqueles que não conseguiram realizar muito em função de vários fatores como desigualdades e condições de vida. Mas a educação me move para um lugar onde há esperança, alegria e amor em todo fazer e em todo relacionamento no ambiente escolar. Esse mover me trouxe para a academia para desenvolver pesquisa e, assim, contribuir e dar mais um pouco de mim para a construção de uma educação pública libertadora e humanizadora.

Nesse percurso profissional, sempre tive interesse na minha própria formação e aprofundamento, pois iniciei na docência tendo a formação inicial no magistério e, na minha concepção, essa formação não era o bastante para abarcar as necessidades desse ofício. Sempre me questionava: “Há mais o que saber sobre esse assunto?”, e com esse questionamento aproveitava os poucos momentos de formação que ocorriam na escola. Após algum tempo de trabalho e experiência, e tendo a oportunidade de ingressar no curso de graduação, iniciei o curso de Pedagogia na primeira turma da Universidade Federal de Alfenas-Unifal, em 2006, em um momento importante de ampliação de cursos nas universidades públicas com o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), uma política pública importantíssima que propiciou a mim e a muitos o ingresso na universidade pública.

Nesse tempo de graduação, foi muito importante conhecer e me identificar com a pesquisa e o questionamento da realidade vivenciada na escola pública. Já questionava muitas concepções e ações, porém, na universidade, construí embasamento teórico-crítico e oportunidades concretas de fazer a diferença. Nesse período de estudo, participei de grupos de pesquisa e de outros trabalhos que me levaram a campo nas escolas, sendo assim, fazia essa ponte entre o que estudávamos na faculdade e a realidade concreta das escolas. Mediante minha perspectiva profissional e de estudante de graduação, fui reafirmando minhas convicções e refinando meu olhar crítico e reflexivo sobre minha profissão.

Nesse período de graduação, sempre voltava o olhar para as formações que ocorriam na escola em que trabalhava, e fazia um movimento crítico sobre os momentos de formações na

realidade concreta. No início da carreira, não tínhamos o tempo remunerado dentro da carga horária profissional destinado a formações, essa realidade ocorreu em 2013, com a instituição de política pública que passou a regulamentar carga horária própria para essas formações.

Dando sequência à minha formação, participei de disciplinas de mestrado na Universidade Federal de Alfenas como aluna não regular e ficava cada vez mais com a gana de entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação e fazer pesquisa. Sendo assim, após aprovação como aluna e mestranda, despertou em mim a importância de iniciar e desenvolver esta pesquisa, visto que percebia problemáticas em relação à formação de professores nas escolas públicas. De um lado, os formadores, os supervisores pedagógicos, apontam a falta de preparo dos professores como uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho. Do outro, os próprios professores queixam-se de que as formações são muito teóricas e pouco têm ajudado a promover mudanças em suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula.

Nesse sentido, destacamos a relevante contribuição do profissional que assume o ofício da coordenação pedagógica, o coordenador pedagógico, na articulação e efetivação, no âmbito escolar, dos processos formativos docentes, orientados por uma perspectiva de formação continuada em serviço, pautada nas reais necessidades do corpo docente. O coordenador² pedagógico é um profissional de grande importância na construção de uma escola com compromisso com a aprendizagem, sendo o responsável, em grande parte, pela articulação e efetividade das ações educativas, em parceria com a direção da escola, sendo parte importante da equipe da gestão escolar, garantindo a todos um processo de ensino humanizado e de qualidade.

Há de se considerar que a qualidade na educação não é um mero instrumento de aferição ou de quantificação, mas vai além; tem por finalidade garantir as ações educativas para a sociedade e para um projeto de nação. Assim corroboram Dourado e Oliveira:

[...] o alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos em diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202-203).

Com a sua fundamental importância, acreditamos que a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares, como salienta Dourado e Oliveira (2009, p. 205). Portanto, é preciso considerar a diversidade de dimensões dos atores, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem e, também, como os diversos

² Nos documentos oficiais de Minas Gerais os profissionais da coordenação pedagógica são chamados de supervisoras e supervisores pedagógicos, porém nesta pesquisa nomearemos de coordenador e coordenadora pedagógicos.

fatores extraescolares interferem de forma direta ou indireta nos resultados educativos.

Para tanto, ressaltamos que o Governo do Estado de Minas Gerais implementou uma legislação, por meio do decreto nº 46.125 e a resolução nº 4.968 (Minas Gerais, 2013, 2024), que destina um terço da carga horária de trabalho dos professores para atividades extraclasse a fim de estimular a formação continuada. Entre outras especificidades, a legislação estabelece o cumprimento dessa carga horária em formações continuadas. Essas formações, extra-escola, poderão se dar em cursos presenciais, semipresenciais e em Educação a Distância, desde que o tema estudado esteja ligado ao trabalho da docência. Mediante essa legislação e a necessidade de formação do seu grupo de professores, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais ressalta, por meio de suas diretrizes ([20--], p. 4), que a escola tem um importante papel de contribuir e promover o espaço de formação pedagógica contínua em local de serviço e assegurar o tempo/espaço de aprender fazendo e trocando experiências.

Conforme esse documento (Minas Gerais, [20--]), o coordenador pedagógico tem a atribuição, entre outras, de colaborar para a formação dos professores que atuam na escola, e os professores, por sua vez, têm um tempo específico para participarem das formações sem prejuízo de sua carga horária. O documento salienta que, quando o especialista da educação básica (coordenador pedagógico) organiza sua pauta e as reflexões para as reuniões pedagógicas, favorecerá a promoção da formação continuada. O documento reforça, ainda:

[...] as reuniões pedagógicas são importantes momentos para reflexão da prática pedagógica e apresentam um leque de oportunidades para a formação continuada para o aprimoramento profissional, para a análise de diagnósticos pedagógicos, o planejamento das atividades, a valorização do pessoal do magistério, o desenvolvimento de uma comunicação clara e a promoção de relações interpessoais mais saudáveis (Minas Gerais, [20--], p. 3).

Mediante as considerações apresentadas, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: Qual a compreensão das professoras que atuam na escola pública sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica nesse processo?

Esta dissertação parte do princípio, da problematização, de que a escola pública é um lugar de construção de conhecimentos, saberes e fazeres com alunos, alunas, professores e professoras e todo o corpo de servidores. Sendo assim, é importante refletirmos sobre como se dá a construção da formação nos espaços e tempos com os professores e o papel da coordenação pedagógica nesse processo, a considerar que a coordenação pode ser, ou não, a articuladora das necessidades de formação continuada e em serviço. Para tanto, sabemos que, conforme a legislação vigente, os professores possuem uma carga horária destinada às formações e que, com

isso, há remuneração referente a essa atividade, uma política pública importante para a valorização da docência e o reconhecimento da formação em serviço.

Não obstante, ressaltamos que a formação continuada dentro da escola, mediante a realidade vivida e as necessidades emergentes dos problemas e dilemas advindos das salas de aula e dos professores, é um quesito prioritário para a reflexão desse contexto e as possíveis mudanças no âmbito escolar. A respeito, Imbernón (2006) salienta:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (Imbernón, 2006, p. 80).

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a compreensão das professoras que atuam em escola pública, por meio de narrativas, sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica no processo educativo. Para tanto, investigamos o papel da coordenação pedagógica na formação continuada em uma escola pública do ensino fundamental da rede estadual de Alfenas, a partir das perspectivas das professoras autoras das narrativas. Usamos estudos de legislação e documentos da escola referentes às narrativas das docentes em relação à atuação profissional das professoras e dos coordenadores. Por meio da abordagem qualitativa, utilizamos 2 instrumentos para a seleção das professoras: um questionário, desenvolvido com as professoras para o levantamento da identidade do grupo e para o critério de exclusão e inclusão para a realização da entrevista semiestruturada, e a entrevista semiestruturada.

Como hipótese, partimos do princípio de que as professoras, mediante a legislação vigente, possuem incentivos financeiros para a valorização das formações e, com o apoio da equipe da gestão escolar, têm oportunidades de aprimorar e pensar o seu trabalho e melhorar os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Com esse viés de investigação de uma realidade escolar, o objetivo geral desta dissertação visa analisar a compreensão das professoras que atuam em escola pública, por meio de narrativas, sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica no processo educativo.

Os objetivos específicos desta dissertação são:

- Analisar concepções que direcionam a formação continuada do Ensino Fundamental na rede estadual de Minas Gerais;

- Investigar as ações de formação continuada dos professores no âmbito escolar mediante a Resolução SEE N° 4.968, de 2024, do Estado de Minas Gerais, com aplicação de questionários, realização de entrevista semiestruturada e análises das entrevistas;
- Investigar as narrativas das professoras sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica no processo de formação em serviço.

A justificativa dessa pesquisa aponta para a investigação da formação continuada de professores que atuam em rede pública. De acordo com a professora e pesquisadora Vera Maria Candau (1997), a construção da qualidade do ensino e de uma escola comprometida com a educação para a cidadania exige, necessariamente, uma ampla discussão, tanto da formação inicial de professores quanto da formação continuada, em serviço. Para tanto, não é possível propor mudanças pedagógicas, repensar a escola, os materiais didáticos, o currículo, as formas de gestão escolar, as políticas públicas, sem um investimento na formação contínua dos professores.

Não obstante, como pensar nas responsabilidades da escola pública nesses tempos de lógicas neoliberais (Laval, 2004), com mudanças, novas exigências no mundo do trabalho, novos conhecimentos de avanço tecnológico, de pluriculturalismo, entre outros desafios, se o professor não tiver a possibilidade e as condições concretas de qualificação crítica permanente para a compreensão dessas mudanças e para uma atuação profissional consciente, crítica e coerente com a realidade escolar? Atuar de forma profissional na sociedade e na escola pública exige reflexão e conhecimento. Isso só é possível com estudos, leituras, discussões, amplos debates, atualização, participação, aprofundamento, reflexão, experiências variadas e o exercício do senso crítico.

Ademais, salientamos que, para um efetivo trabalho de formação continuada e de articulação desse trabalho com a equipe da gestão escolar, o coordenador pedagógico é o elo da administração com todo o fazer pedagógico e, conseqüentemente, com todo o processo formativo dos professores. Verificamos em Paro (2011b) que o gestor escolar, sozinho, não dá conta de gerir e acompanhar o pedagógico devido às demandas administrativas pontuais, e, sendo pressionado pelas exigências burocráticas e desamparado pelos órgãos do sistema de ensino quanto à supervisão pedagógica, ele não tem tempo e nem condições de cuidar dos assuntos pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, embora seja difícil para o gestor ter um trabalho mais profundo com as questões inerentes à supervisão pedagógica e aos processos pedagógicos, ele precisa estar atento à

legalidade para o cumprimento desse processo continuado de formação da sua equipe de professores. Sendo assim, salientamos que a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil dá respaldo legal à formação de professores ao afirmar:

[...] é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada [...] A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (Brasília, 2004, p. 25).

Desse modo, o poder público, por meio da legalidade, instrui e determina às escolas como deve ser o trabalho docente para um ensino de qualidade, e, para isso, assegura a formação dos professores com políticas públicas por meio de programas oficiais de formação. Sendo assim, esta dissertação, mediante seu objetivo geral de analisar a compreensão das professoras que atuam em escola pública, por meio de narrativas, sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica no processo educativo, trará contribuições para pensarmos a realidade escolar e os contextos e perspectivas da formação continuada em serviço.

Este trabalho traz um aporte teórico voltado para a perspectiva crítica-reflexiva, no qual se concebe a escola como um lugar privilegiado de construção de saberes e fazeres a partir da reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica, compreendendo o contexto da sala de aula, seus dilemas e dificuldades como um lugar de aprendizagem para alunos, professores, equipe da gestão escolar, bem como toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores é concebida como um espaço de diálogo e reflexões na coletividade. Teremos a contribuição dos seguintes teóricos: Abreu e Feldmann (2022), Alarcão (2001), Imbernón (2006), Freire (1967, 1987, 1997, 2007), Contreras (2002), Cunha (1994), Domingues (2009, 2013), Gatti (2008, 2009), Giroux (1997, 1998), Laval (2004), Libâneo (2004, 2013), Magalhães e Azevedo (2015), Martins e Cedran (2020), Nóvoa (1992, 2001), Paro (2000, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012), Veiga (2013), entre outros.

A dissertação, para efetivar seus objetivos e alcançar a resposta do problema de pesquisa proposto, está composta por cinco seções seguidas das considerações finais, sendo apresentadas a seguir.

Na seção 2, “Desenvolvimento da pesquisa”, há o detalhamento da metodologia utilizada, informando como a pesquisa se desenvolveu, os sujeitos envolvidos, onde e como foi realizada, os instrumentos metodológicos, como os questionários e as entrevistas semiestruturadas se desenvolveram e como foram feitas as análises dos dados.

Na seção 3, “Contribuições teóricas para se pensar a formação continuada de

professores”, apresentamos as concepções e reflexões dos teóricos Cunha (1994), Freire (2007), Gatti (2008), Libâneo (2004) Nóvoa (1992, 2001), Peres (2004) e Veiga (2013) para ampliar a compreensão e pensarmos a formação continuada mediante aspectos relevantes do contexto escolar de forma crítica e reflexiva. Nessa seção há também uma análise do tipo estado do conhecimento, na qual houve o mapeamento de pesquisas sobre a formação continuada de professores e o papel da coordenação pedagógica nesse processo no período de 2007 a 2023.

Na seção 4, “Formação continuada de professores: contribuições da coordenação pedagógica”, investigamos o trabalho do coordenador pedagógico na articulação da formação continuada dos professores no contexto escolar, com considerações importantes no campo histórico das políticas públicas, na profissionalidade docente, na formação em si e no papel da coordenação pedagógica. Temos como aporte teórico os autores: Alarcão (2001), Antunes (2013), Gatti (2008), Libâneo (2013), Magalhães e Azevedo (2015), Martins e Cédran (2020), Moreira e Macedo (2001), Oliveira (2008), Ramalho e Nuñez (2003), Severino (2003).

Na seção 5, “Gestão escolar e legislação: apontamentos das políticas públicas”, trazemos uma reflexão importante sobre o processo de gestão escolar e a administração das escolas públicas da educação básica, com o aporte teórico de Freire (1996, 1997), Imbernón (2006), Júnior (2011), Paro (2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012) e Veiga (2013) e da legislação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022, 2023, 2024). Ampliamos o entendimento de processos democráticos da administração pública como a escolha de diretor escolar e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, a fim de aprofundarmos, de forma crítica e reflexiva, o processo de gestão escolar, suas nuances e necessidades, para a promoção de um ensino de qualidade e de uma gestão democrática e participativa.

Na seção 6, “Formação continuada e coordenação pedagógica: o que dizem as professoras”, apresentamos a análise da pesquisa trazendo as concepções das professoras sobre a formação continuada na escola e a atuação dos coordenadores pedagógicos por meio das suas narrativas analisadas à luz dos aportes teóricos. Com a contribuição dos teóricos crítico-reflexivos com uma visão humanizadora da educação, dos contextos da prática pedagógica, da formação de professores e do trabalho dos coordenadores pedagógicos, apresentamos as análises das narrativas das professoras sobre suas formações na escola e a contribuição dos coordenadores pedagógicos nesse processo. Essa seção está dividida em duas dimensões: a primeira aborda a Formação Continuada e a segunda enfoca a Coordenação Pedagógica e seu papel na formação continuada.

2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo detalhar a metodologia utilizada na pesquisa da dissertação, apresentando a abordagem, como foi realizada, os sujeitos envolvidos, onde e como foram realizadas as coletas dos dados, o uso dos instrumentos, como questionários e entrevistas, e a organização das análises.

A pesquisa³ aqui apresentada, por sua especificidade metodológica, busca o questionamento sistemático e crítico frente à realidade escolar, utiliza a pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2001), se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, respondendo a questões muito particulares, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para tanto, André contribui com a sua relevância e rigor “[...] Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (André, 2001, p. 57).

O estudo iniciou com a revisão e exploração bibliográfica, por meio das quais, a partir de leituras e questionamentos advindos da compreensão dos textos, avançamos na percepção com relação ao tema. Após esse levantamento, foi feita a pesquisa de campo, na qual salientamos que, segundo Neto, “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.” (Neto, 2001, p. 51).

Como protocolo das regulamentações do Comitê de Ética da Unifal, esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil para apreciação e foi aprovada, com manifestação emitida pelo Comitê pelo número: 7.441.379.

2.1 DETALHAMENTO DOS PROCESSOS DA PESQUISA DE CAMPO

Critérios de Inclusão: Participaram do questionário professoras que trabalham diretamente com os alunos em sala de aula, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, da rede pública estadual de educação em Alfenas, Minas Gerais, e para a entrevista semiestruturada, participaram as professoras com 10 anos ou mais de experiência no magistério.

³ Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética com o número de processo 7.441.379

Critério de Exclusão: para a aplicação do questionário, foram excluídas as professoras que se recusaram a participar da pesquisa; para a entrevista semiestruturada foram excluídas as professoras que estavam fora de sala de aula, as professoras que trabalham na escola com menos de 10 anos de experiência no magistério e professoras que não aceitaram participar da entrevista.

Identidade dos participantes: As participantes dessa pesquisa são professoras que atuam no ensino fundamental dos anos iniciais diretamente com alunos em sala de aula, do primeiro ao quinto ano, da rede pública estadual de educação em Alfenas, Minas Gerais,

Após aprovação do Comitê de Ética, a pesquisa seguiu os protocolos de autorização e assinatura dos termos pela diretora da escola da rede estadual de educação dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Alfenas – MG para desenvolver a pesquisa de campo. A diretora indicou 24 professoras que trabalham em sala de aula com os alunos e que se enquadram no critério de inclusão para participar da pesquisa.

Com as indicações e a aprovação da diretora fizemos o convite presencialmente ao grupo de professoras em uma reunião pedagógica e no mesmo dia aplicamos os questionários (Apêndice A) para o levantamento dos critérios de inclusão e exclusão. Porém, salientamos que o número de professoras presente neste dia não foi aquele indicado pela diretora, foram 18 professoras.

Após a aplicação do questionário para as 18 professoras tivemos o resultado representado nos quadros a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de respostas ao questionário para seleção das professoras para a entrevista

Número total de respostas ao questionário	13
Responderam parcialmente	1
Não responderam	4
Total de participantes	18

Fonte: autora (2026).

Conforme demonstra o quadro 1, de 18 participantes, foram excluídas 4 professoras que não responderam e 1 professora que respondeu parcialmente, restando 13 professoras.

Quadro 2 - Levantamento dos critérios para a entrevista semiestruturada

Não quiseram participar da entrevista	2
Não participaram da entrevista devido ao critério de “não estarem em sala de aula”	2

(continua)

Quadro 2 - Levantamento dos critérios para a entrevista semiestruturada

(conclusão)

Não participaram da entrevista devido ao critério “Menos de 10 anos no magistério”	2
Não participaram da entrevista devido à falta de tempo	3
Participaram da entrevista com o critério “10 anos ou mais no magistério”	4
Total de participantes	13

Fonte: autora (2026).

Conforme quadro 2, das 13 que responderam o questionário, 2 professoras não quiseram participar, 2 professoras foram excluídas pois não estavam trabalhando em sala de aula (critério para participar), 2 professoras têm menos de 10 anos no Magistério, 3 não participaram por falta de tempo, sendo excluídos neste processo 9 professoras, restando 4 professoras para participar da pesquisa.

Diante dos dados obtidos, foram selecionadas 4 professoras que fizeram parte da entrevista semiestruturada (Apêndice B), professoras com 10 anos ou mais de experiência no magistério. A entrevista foi feita em um local disponibilizado pela diretora da escola e as narrativas das docentes foram gravadas e posteriormente transcritas.

Sabendo-se que a entrevista semiestruturada, segundo Laville e Dione (1999, p. 188), “[...] é uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista”, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos, é uma técnica de coleta de dados que permite colher as informações de uma forma flexível, podendo explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado.

Após a pesquisa de campo, realizamos as transcrições das narrativas e, posteriormente, leituras exaustivas para a organização das análises das entrevistas, utilizando a metodologia de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), essa metodologia é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, porém “[...] Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior vigor, será um instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, as comunicações.” (Bardin, 1997, p. 31).

Para maior compreensão da análise de conteúdo, Moraes contribui especificando que:

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único

instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação (Moraes, 1999, p. 2).

Sendo assim, para analisar as narrativas das professoras que atuam em escola pública, evidenciando as suas concepções sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica no processo, essa pesquisa se desenvolve na perspectiva do diálogo com aporte teórico e com a legislação mineira e por meio da análise das narrativas das professoras.

Tamanho da amostra:

Quadro 3 - Número de professoras participantes dos questionários e das entrevistas

Aplicação do questionário	18 professoras dos anos iniciais.
Aplicação das entrevistas	4 professoras com 10 anos ou mais de experiência no magistério.

Fonte: autora (2026).

Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições, leituras e estudos exaustivos para a organização dos dados o que originou em 2 dimensões, são elas:

1. Formação continuada, tendo as seguintes subdimensões: Concepção de formação continuada, Momentos da formação continuada, Contribuições Institucionais e Aspectos relevantes da formação continuada.

2. A Coordenação Pedagógica e seu papel na formação continuada, tendo as seguintes subdimensões: Importância do papel dos coordenadores, Dificuldades em seu trabalho e Facilidades em seu trabalho.

As professoras entrevistadas foram identificadas com pseudônimos de nomes de mulheres escritoras, como homenagem a nomes importantes da literatura brasileira. Sendo assim, teremos os pseudônimos: a professora Ruth Rocha, a professora Ana Maria Machado, a professora Cecília Meirelles e a professora Adélia Prado.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta seção tem por objetivo apresentar a revisão de literatura sobre o tema da formação continuada de professores, demonstrando as concepções e reflexões dos teóricos Cunha (1994), Freire (2007), Gatti (2008), Libâneo (2004), Nóvoa (1992, 2001), Peres (2004) e Veiga (2013) para ampliar a compreensão e se pensar a formação continuada com aspectos relevantes do contexto escolar de forma crítica e reflexiva. Apresenta também uma análise do tipo estado do conhecimento, com o objetivo de mapear e discutir algumas contribuições de pesquisas que tratam da formação continuada com o trabalho da coordenação pedagógica.

A formação continuada em serviço é uma modalidade que envolve todo o percurso profissional do professor, ela é contínua, perene e engajada na realidade escolar, no chão da escola, é concebida em uma perspectiva de aprendizagem constante por parte do professor e da articulação da gestão escolar com o processo formativo dialógico, crítico e reflexivo. Para tanto, é preciso coragem e determinação por parte dos professores e da equipe gestora para encarar o processo formativo e a necessidade de mudança, com a qual Freire (2007) contribuiu: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2007, p. 23).

Mediante a pesquisa apresentada, Peres contribui com uma breve reflexão sobre a formação continuada:

A formação em serviço compreende todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, ou seja, todas as atividades realizadas pelos professores que já estão nas escolas, incluindo palestras, seminários, oficinas, cursos dos mais variados tipos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, pelos Sindicatos, centros de Professores, por diferentes órgãos responsáveis pelos sistemas educacionais (Secretarias Municipais e Estaduais), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Há, também, ações voltadas à formação que resultam de iniciativa dos professores e/ou da escola seja individual ou coletivamente. As próprias reuniões pedagógicas para organização da escola, planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem podem e devem constituir oportunidade de formação (Peres, 2004, p. 4).

Assim, é importante ressaltarmos que existem várias formas dos professores se organizarem e estarem em constante aperfeiçoamento em busca do aprender. Evidenciamos que as reuniões pedagógicas, ocorridas semanalmente nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, são ações de formação continuada, e, com a orientação e interação da coordenação pedagógica, as formações acontecem no âmbito escolar.

Na perspectiva de uma formação continuada centrada na escola e com sentido de interação dos professores e dos contextos, Nóvoa afirma e contribui para a reflexão:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (Nóvoa, 1992, s/n).

A concepção apresentada por Nóvoa nos alerta que as transformações na escola se dão durante a formação de professores, nas realidades escolares, mediante as renovações que as formações trazem e as reflexões intermediadas e interativas dos profissionais e dos contextos.

Identifica-se, nas palavras de Peres (2004), como se dá a formação. Esta constitui-se em um processo continuado que dá prosseguimento à formação inicial e, ao mesmo tempo, um processo contínuo que abrange todas as atividades de qualificação dos professores ao longo da carreira docente, contribuindo para a compreensão de que aprender a ensinar se prolonga por toda a vida profissional. Tem como objetivo principal a garantia da qualificação dos professores em exercício no magistério com vistas à consolidação e ampliação de seus conhecimentos e à renovação pedagógica.

Desse modo, colocamos a contribuição de Gatti (2008), que enfatiza os aspectos históricos da formação continuada de professores:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (Gatti, 2008, p. 58).

Há um problema que direciona o trabalho do professor em sala de aula, a reflexão sobre a própria prática e seu parecer com relação ao que sabe e deseja saber para efetivamente exercer sua profissão com qualidade. Freire diz que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Os próprios discursos teóricos, necessários à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2007, p. 39).

Assim, Freire (1997) ainda reforça a importância e a urgência da formação permanente

dos professores, para uma efetivação da escola democrática e de qualidade.

Ademais, reforçamos o caráter formativo das teorias e metodologias que sustentam os estudos pedagógicos, numa perspectiva crítica. Dentre eles há o destaque daqueles que conduzem a formação dos professores em seu campo de trabalho, ou seja, na sua formação inicial e continuada. Para tanto, Nóvoa corrobora:

[...] a formação de professores é algo que costumo dizer, que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor [...] continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada (Nóvoa, 2001, p. 3).

Portanto, a formação continuada é um processo que se desenvolve por todo o tempo de trabalho do professor, inicia-se na faculdade e prolonga-se por todo o percurso profissional. É uma prática que precisa estar internalizada em todo contexto escolar e na atualização profissional de cada professor.

É importante, também, refletir sobre as concepções que se tem de educação e de seu papel na sociedade, na política de formação de professores, como nos afirma Cunha:

Quase todas as propostas atuais de formação contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores. A ênfase em um desses elementos e o ponto de partida para esta formação é que diferem de autor para autor (Cunha, 1994, p. 29).

Como reforça a autora, as propostas de formação devem contemplar os saberes necessários para a atuação profissional. Sendo assim, o conhecimento interdisciplinar e plural deve integrar os saberes específicos, pedagógicos e políticos, pois o conhecimento sobre a prática pedagógica faz-se na interdisciplinaridade e na pluralidade.

Ampliando a reflexão sobre a formação continuada, Libâneo (2004) afirma que essa é uma maneira diferente de ver a formação, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional de professores no envolvimento destes na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, de forma a refletir e avaliar o seu saber e fazer.

Não obstante, na formação continuada de professores é imprescindível levarmos em conta a valorização dos profissionais, a qualidade da formação profissional e a relevância do trabalho pedagógico. Assim, nos reforçam Veiga e Carvalho (1994 apud Veiga, 2013, p. 20), com relação à valorização dos profissionais em educação e à garantia do direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, que é preciso "[...] valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica" (Veiga e Carvalho, 2013, p. 20).

Além do mais, essa formação deve estar centrada na realidade da escola e fazer parte do seu Projeto Político-pedagógico. A respeito, Veiga reforça:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos (Veiga, 2013, p. 20).

Na perspectiva apresentada por Veiga (2012), é reiterada a formação continuada como um direito de todos os profissionais da escola, possibilitando o desenvolvimento profissional dos professores articulado com a escola e seus projetos, sendo de fundamental importância essa articulação e a garantia desse direito, a que fazem jus todos os professores das escolas públicas.

Todavia, ampliando a concepção de direito de todos os professores, Libâneo (2004) reitera que a formação continuada é condição indispensável para a profissionalização e, sendo indispensável, é requisito para a luta por melhores salários, melhores condições de trabalho e para o exercício responsável da profissão.

Ao referir-se às especificidades que compõem o ambiente escolar com relação às teorias, práticas, formação inicial e continuada, reflexões e pressupostos, é urgente o despertar dos professores em tomarem em suas mãos as rédeas que sustentam o seu ofício, a fim de que o campo escolar não vire território de qualquer um e não espaço de formação e de construção de conhecimentos. Por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva, Nóvoa afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, s/n).

Na perspectiva crítico-reflexiva, a formação continuada deve ser norteadada pelo movimento de reflexão e crítica do próprio professor sobre sua prática e sobre seu contexto de trabalho e necessidade de formação, a autoformação, de modo a desenvolver no professor um movimento pessoal de reflexão crítica sobre seu trabalho e a (re)construção constante de sua identidade pessoal.

Em consonância com as reflexões apresentadas, salientamos ser necessária a investigação do campo educacional no que concerne à formação continuada dos professores mediante a política pública do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais.

Sendo assim, por meio da formação continuada que os professores se aperfeiçoam no seu ambiente de trabalho, transpondo e dando continuidade à formação inicial. Portanto, é por meio desse processo contínuo e coletivo que as práticas pedagógicas são revistas, os contextos são observados e questionados, os problemas são levantados, a busca por soluções dialogada e a participação dos professores evidenciada nas demandas dos projetos escolares e das tomadas de decisões.

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ampliando os estudos e a compreensão do tema da dissertação, apresentamos a seguir uma análise de exploração bibliográfica, do tipo estado do conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2021), com o objetivo de mapear e apresentar algumas contribuições da literatura acadêmica sobre a formação continuada de professores e o papel da coordenação pedagógica nesse processo no período de 2007 a 2023.

3.1.1 Metodologia da pesquisa do tipo estado do conhecimento

Ao realizar esse mapeamento, identificamos as pesquisas que tratam da formação continuada dos professores com o trabalho do profissional responsável, o supervisor/a supervisora pedagógica⁴, por articular nas escolas as ações de formação.

A pesquisa de estado do conhecimento, conforme proposto por Kohls-Santos e Morosini (2021), é um tipo de pesquisa bibliográfica que se baseia, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, possibilitando conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema. As autoras ainda reforçam que o Estado do Conhecimento “[...] possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática [...]” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125), sendo uma estratégia que amplia o escopo sobre determinada temática e uma maneira de encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem inovar em uma pesquisa. Para mais entendimento, as autoras reforçam sobre a concepção do Estado do Conhecimento:

[...] Nesse sentido, o Estado do conhecimento nos ajuda, exatamente, no que a palavra diz, a conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou

⁴ Na busca, mapeamento utilizamos a nomenclatura supervisão, supervisor/a pedagógica porque estamos utilizando documentos da rede mineira na qual a coordenação é nomeada dessa forma.

delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou campo científico (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125-126).

Para esta seção, o levantamento foi realizado nas bases de dados de trabalhos acadêmicos com aportes bibliográficos das teses e dissertações na plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), entre os anos de 2007 e 2023, na temática da nossa pesquisa – Formação de professores de escola pública: o papel da supervisão pedagógica no processo.

A primeira busca foi realizada pelo título “Supervisão Pedagógica e formação continuada de professores na rede estadual de educação”, na qual não encontramos trabalhos; a segunda busca, como critério de inclusão, pelo título “Supervisão pedagógica e formação continuada de professores”, na qual encontramos 21 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado.

Dando sequência às verificações, seguimos para a análise dos títulos das pesquisas, na qual foi confeccionada a tabela da bibliografia anotada, Quadro 4. Para evidenciarmos as pesquisas cujas palavras-chave e títulos se encaixavam na temática, utilizamos como critério de exclusão aquelas cujo foco não era a formação de professores e a supervisão pedagógica e não tinham relação com o tema educação e educação básica. Assim, após a seleção, restaram 9 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continua)

Nº 1	MATIOLA, RAQUEL PINHEIRO. A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS. 05/06/2023 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE, Camboriú Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto Federal Catarinense.
Ano	2023
Autor(a)	Raquel Pinheiro Matiola.
Título	A atuação da supervisão escolar na formação continuada na escola: percepções dos/as professores/as da rede municipal de ensino de Florianópolis.
Palavras-chave	Supervisão Escolar; Formação Continuada de Professores; Formação no espaço escolar.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Resumo	<p>O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense – IFC, do Campus Camboriú, e tem a Supervisão Escolar como seu objeto de estudo. O objetivo principal foi analisar a atuação da Supervisão Escolar no processo de formação continuada no ambiente escolar, a partir das percepções dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Os referenciais teóricos estão fundamentados em Freire (1996), Gadotti (2000, 2005 e 2008), Saviani (2003, 2013, 2015, 2019), Tardif (2014) e Bourdieu em várias de suas produções como teórico sustentador das análises. A pesquisa possui caráter qualitativo interpretativo e desenvolveu-se em seis escolas, localizadas em diferentes regiões do município de Florianópolis. Participaram dela professores/as regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O questionário foi o instrumento da coleta de dados, organizado de forma virtual, sem a presença da pesquisadora no momento das respostas. A pesquisa apresenta inicialmente o percurso histórico da Supervisão Escolar, por meio de levantamento bibliográfico e de legislações, e posteriormente a importância da sua ressignificação enquanto profissão, ressaltando seu papel na formação continuada de professores/as na escola. Com intuito de contextualizar o locus da pesquisa, versou-se sobre alguns aspectos da cidade de Florianópolis, bem como da Rede Municipal de Ensino. A aproximação com a realidade das escolas se deu por meio de informações obtidas pelo Projeto Político-Pedagógico. A compreensão e a interpretação dos dados coletados foram ancoradas na perspectiva bourdieusiana, com a finalidade de construir o perfil dos/as professores/as e de analisar suas percepções sobre a atuação da supervisão escolar; seu papel na formação continuada de professores/as no ambiente escolar, em sua prática pedagógica e no seu processo de formação continuada. As considerações demonstram que atualmente as atribuições do/a supervisor/a escolar estão mais voltadas para o trabalho pedagógico do que administrativo, na tentativa da superação do trabalho burocrático, pautado na fiscalização e controle da prática pedagógica, da mesma forma que a formação continuada na escola já é realidade em algumas instituições embora ainda não seja constante. Também é apresentado o perfil dos/as professores que participaram desta pesquisa com a finalidade de entender sobre o mundo social, trajetórias sociais, escolhas, “ponto de vista” e as condições de vida de cada um/a desses/as agentes.</p>
Nº 2	<p>SILVA, EDIANE DA. SUPERVISOR ESCOLAR E PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL COMO SUBSÍDIO A UMA FORMAÇÃO CRÍTICA EM EDUCAÇÃO SEXUAL' 24/02/2019 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária.</p>
Ano	2019
Autor(a)	Ediane da Silva.
Título	<p>Supervisor escolar e professores que ensinam ciências: um estudo bibliográfico e documental como subsídio a uma formação crítica em educação sexual.</p>

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Palavras-chave	Supervisão Escolar Crítica; Pensamento Crítico; Educação Sexual Emancipatória; Formação de professores que ensinam Ciências.
Resumo	<p>A pesquisa foi baseada na justificativa de compreender como supervisores escolares podem potencializar a prática idático-pedagógica desses profissionais ao desenvolver intencionalmente a temática sexualidade nas escolas e o que legislações lhes garantem por direito. Trabalhou-se com a hipótese de que os documentos oficiais da Educação visam à formação de cidadãos críticos e reflexivos, que, inclusive, retratam a necessidade de uma abordagem emancipatória da temática da sexualidade nos ambientes escolares. As questões problematizadoras surgiram a partir da vivência da autora como supervisora escolar e professora de Biologia ao perceber, em sua ação empírica, o medo e a insegurança de outros profissionais, especialmente os que ensinam Ciências, de trabalhar temáticas da sexualidade nas escolas. Nesse contexto, questiona-se como os supervisores/as escolares podem subsidiar a formação crítica em educação sexual de professores/as que ensinam Ciências por meio do estudo bibliográfico e documental da Proposta Curricular de Santa Catarina e do Projeto Político-Pedagógico de um município do estado de Santa Catarina. Teve-se como objetivo geral investigar como o supervisor escolar poderia orientar a prática pedagógica crítica em educação sexual aos professores/as que ensinam Ciências, por meio dos referidos documentos, para, assim, desvelar possíveis contribuições da Supervisão Escolar na formação crítica de professores/as que ensinam Ciências em processos de educação sexual emancipatórios. O paradigma epistemológico utilizado foi o Materialismo Histórico-Dialético definido como norteador da pesquisa. De natureza qualitativa, configurou-se em uma pesquisa bibliográfica e documental que utilizou o método dialético de análise da realidade. A coleta de dados fundamentou-se nos passos de Lima e Miotto (2007). E a análise seguiu os passos da análise de conteúdo, pautada por Triviños (2012) e Bardin (2014). A elaboração dos indicadores derivada da análise da Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014) e da abordagem FA2IA (VIEIRA; VIEIRA, 2005). Foram selecionados dois documentos oficiais: a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e o Projeto Político-Pedagógico (2017) de uma escola municipal do estado de Santa Catarina. Os resultados obtidos nas análises dos excertos indicam que a educação sexual pode ser trabalhada numa perspectiva emancipatória pelos/as docentes em sala de aula com o apoio deste documento e que pode orientar a (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino, bem como fortalecer e encorajar supervisores/as, professores/as, a trabalharem, garantindo os direitos dos estudantes de terem uma educação democrática e de qualidade. Os resultados aferidos do Projeto Político-Pedagógico (2017) dispõem de possibilidades de trabalho em educação sexual em uma perspectiva emancipadora na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, onde se registrou maior preocupação com a formação integral do ser humano, de maneira crítica, reflexiva. Portanto, verificou-se que a Supervisão Escolar pode desenvolver ações pedagógicas direcionadas à promoção do pensamento crítico em processos de educação sexual emancipatória, principalmente, na formação continuada de professores/as que ensinam Ciências. Contudo, registra-se, ainda, como resultado, a urgência e necessária formação continuada dos próprios supervisores escolares para que, então, posteriormente promovam uma formação continuada crítica aos professores/as diante da temática estudada.</p>

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Nº 3	AVILA, FABIANA SCHUMACHER D. SUPERVISÃO ESCOLAR PÓS LDB 9394/96: UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA PARA A PRÁTICA COTIDIANA' 30/03/2022 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle.
Ano	2022
Autor(a)	Fabiana Schumacher D'ávila
Título	Supervisão escolar pós LDB 9394/96: uma perspectiva sobre as contribuições da produção acadêmico- científica para a prática cotidiana.
Palavras-chave	Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; Produção Acadêmica-científica; Supervisão Escolar.
Resumo	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em consonância com a constituição brasileira, estabelece o princípio da Gestão Democrática. Com base em tal princípio, o profissional responsável pela Supervisão Escolar é um dos integrantes da equipe de gestão da escola, na qual assume responsabilidade pela dimensão pedagógica no contexto escolar. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica tem como problema de investigação: Quais são as contribuições dos achados das dissertações e teses defendidas entre os anos de 1997 e 2020, em Programas de Pós-graduação situados no Brasil, para a prática cotidiana do profissional responsável pela Supervisão Escolar? O corpus investigativo está composto por 28 trabalhos defendidos em Programas de Pós-graduação brasileiros de 1997 e 2020, localizados no banco de dados da CAPES. Os pressupostos teóricos centrais do estudo se fundamentam em Alarcão, enfatizando a supervisão escolar numa perspectiva reflexiva. Os dados são analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin. Entre os principais achados estão: a) historicamente, a função do supervisor escolar nasceu com uma característica de controle e inspeção nas escolas; b) com o passar dos tempos, o controle e a inspeção começam a “dar espaço” para à formação, à orientação, e ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores; c) a LDB 9.394/96, traz avanços na valorização da autonomia da escola e de seu projeto pedagógico. O trabalho do supervisor escolar tem sido objeto de análises, debates e críticas nos últimos anos, principalmente pela atual situação da educação no país; d) é papel do supervisor ser o harmonizador do ambiente da escola, pois ele é o profissional organizador e orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores; e) a liderança do supervisor frente ao coletivo docente é inerente à sua função, sendo fundamental o relacionamento que mantém com os professores individual e coletivamente; f) vislumbra-se uma ação supervisora crítico-reflexiva junto ao professor, articulando as dimensões burocráticas e pedagógicas, visando a aprendizagem dos estudantes; g) o processo formativo dos supervisores (inicial e continuada) é fundamental para a construção da identidade desses profissionais e para o aperfeiçoamento contínuo de sua prática cotidiana; h) no desenvolvimento de sua ação de formador, é necessário que o supervisor escolar compreenda a escola como um espaço de formação continuada e de aperfeiçoamento profissional, voltado para a qualificação da ação docente com vistas à garantia da gestão escolar para o sucesso do ensino e da aprendizagem;

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Resumo	e i) a ação supervisora precisa estar alicerçada no diálogo e na democratização, sendo estes elementos essenciais para a construção de profissionais comprometidos com a coletividade e com os processos de educação e formação das pessoas.
Nº 4	OLIVEIRA, AILSON PINHAO DE. Saberes-fazer de Professores de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública' 26/02/2019 167 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG.
Ano	2019
Autor(a)	Ailson Pinhão de Oliveira
Título	Saberes-fazer de Professores de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública.
Palavras-chave	Formação de professores; Estágio Supervisionado; Pedagogia; Saberes docente.
Resumo	A presente pesquisa tem como foco de investigação os saberes de duas professoras de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado da Bahia. O objetivo geral é compreender as relações entre os conteúdos dos saberes docentes mobilizados/produzidos por professoras de Estágio para atenderem as demandas e os desafios específicos da docência com o componente curricular estágio supervisionado na licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública Estado da Bahia. Desse objetivo geral de pesquisa se desdobraram os seguintes objetivos específicos: examinar as relações entre as orientações prescritas para o estágio na proposta do curso de Pedagogia e os saberes prescritos pelas professoras no planejamento do ensino; caracterizar os saberes mobilizados/produzidos pelas professoras quanto a suas origens e naturezas; analisar as relações entre as estratégias didático-pedagógicas em sala de aula e os saberes docentes mobilizados pelas professoras; e compreender as relações entre as formas de supervisão da experiência de estágio desenvolvidas pelas professoras e os saberes docentes mobilizados/produzidos nesta ação de formação dos (das) estudantes estagiários (as). A epistemologia da prática docente constituiu-se o aporte teórico-metodológico central da pesquisa, e os estudos que tratam da docência universitária, do estágio supervisionado na licenciatura e da licenciatura em Pedagogia como aportes teóricos complementares. A pesquisa é de cunho qualitativo explicativo, e utilizou a entrevista semiestruturada, a observação do cotidiano e a pesquisa documental como técnicas de coleta de dados. Os achados da pesquisa mostram que o exercício da docência no estágio supervisionado exige de seus (suas) professores (as) a mobilização e a edificação de saberes profissionais singulares e plurais. A proximidade com a realidade da escola pública, o exercício contínuo de relação mais orgânica com o contexto escolar, o diálogo mais estreito com os (as) professores (as) da escola básica, a capacidade de interpretação e análise da prática pedagógica concreta e a transformação dessas interpretações em conteúdo de formação docente exigem um saber, um saber-fazer e um saber ser particulares.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Resumo	De que trazem marcas da docência as duas professoras que participaram do estudo, mobilizam um conjunto plural de saberes profissionais, no exercício da docência, nas orientações e nos acompanhamentos do estágio um gama de saberes. Mas são os saberes experienciais que sedimentam suas ações supervisionadas. O estágio nas escolas carece da consolidação de efetivas parcerias entre os diversos atores que participam da formação dos (das) estagiários (as). O estudo aponta ainda para os dilemas e desafios da ação docente de professores (as) do estágio supervisionado. Em especial, a carência de projetos articulados e perenes entre instituição formadora e as redes de ensino, projetos esses que pactuem responsabilidades mútuas no processo de acompanhamento e supervisão das ações de formação dos (das) estagiários (as) no campo da prática docente.
Nº 5	Perina, Sandra Helena. O papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP: possibilidades e limites de sua atuação na formação docente' 31/01/2007 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Taquaral/UNIMEP; INEP.
Ano	2007
Autor(a)	Sandra Helena Perina
Título	O papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP: possibilidades e limites de sua atuação na formação docente
Palavras-chave	-
Resumo	Esta pesquisa foi realizada junto à rede de Ensino Municipal de Piracicaba; com o objetivo de investigar; a partir do meu próprio percurso e experiência como educadora e supervisora nesta rede; o papel do supervisor; as possibilidades e os limites de sua ação na formação continuada de professores. A revisitação dos textos sobre a supervisão no Brasil traz os diferentes momentos de sua história. Apesar de o supervisor ora assumir a fiscalização; ora as questões pedagógicas com envolvimento em processos formativos; a história se encarregou de mostrar que o supervisor fiscalizador/controlador tem maior atuação. Hoje temos um movimento em que também os supervisores assumem o papel de formadores; porém ainda com pouca representatividade. É possível verificar também que a supervisão sempre esteve à mercê dos grupos políticos que assumem o poder a cada quatro anos. Assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva; tomo como fundamento teórico-metodológico estudos de Mikhail Bakhtin e foco enunciações e discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos no contexto da supervisão escola e outros profissionais ligados ao ensino: professores; uma diretora e uma coordenadora; em dois cenários distintos; a saber: a) Um; com os participantes da trajetória histórica da supervisão escolar no município de Piracicaba. Baseio-me numa narrativa de minha própria experiência como uma das protagonistas na história de Secretaria Municipal nos últimos vinte e nove anos; utilizando também documentos oficiais; legislação; entrevistas informais com profissionais; aposentados ou na ativa; e b) O outro; com os profissionais envolvidos em um grupo de estudos na área do ensino da Matemática; cujos encontros foram audiogravados e transcritos. Das transcrições; foram recortados e analisados alguns episódios interlocutivos.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Resumo	Essas significações e sentidos; frutos da análise; vão nos mostrar as possibilidades e os limites da atuação do supervisor na formação continuada de professores; apontando talvez para novos estudos com prováveis definições do papel e do lugar ocupado por esse profissional da educação na SME e nas escolas.
Nº 6	FELIX, CELIA NEVES. O HORÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA' 03/07/2022 undefined f. Mestrado em PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária
Ano	2022
Autor(a)	Célia Neves Felix
Título	O horário de Formação Continuada em Serviço e o Papel da Coordenação Pedagógica
Palavras-chave	Coordenação Pedagógica; Horário de Formação Continuada em Serviço; Formação de professores.
	A presente pesquisa objetiva analisar o Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS), a partir de 2013 e compreender o papel da coordenação pedagógica neste espaço. Nesse sentido, a problematização da investigação indaga como se deu o processo de implantação e implementação do HFCS; se ele favorece um processo de construção permanente de conhecimento e de desenvolvimento profissional; quais seus reflexos na formação docente e qual o papel da coordenação pedagógica nestes processos? Para tanto, elegeu como lócus seis escolas públicas do município de Andradina/SP, nas quais foram realizadas - por meio de pesquisa qualitativa, pautada no método dialético, com ancoragem na análise de conteúdo e documental - entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas. Para um melhor entendimento deste processo a investigação se fundamentou em autores como: Domingues (2009), Teixeira (2020), Imbernón (2006), Saviani (2009), Bardin (2016) e em legislações pertinentes ao tema. Os resultados demonstram que o Horário de Formação Continuada em Serviço, vem sendo caracterizado pela instrumentalização da formação docente e treinamento em serviço. Este horário, exercido sob a égide da supervisão, fiscalização e controle, deixa de cumprir seu principal objetivo, que é aprimorar a prática docente através da formação continuada dos professores. Espera-se, assim que este trabalho colabore com os aperfeiçoamentos necessários ao Horário de Formação Continuada em Serviço e reavive discussões pertinentes sobre o papel da coordenação pedagógica na formação docente.
Nº 7	BARBOSA, WENDEL TIAGO. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG' 17/02/2022 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – Uniube.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Ano	2022
Autor(a)	Wendel Tiago Barbosa
Título	O coordenador pedagógico na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG.
Palavras-chave	Escola Pública; Coordenação Pedagógica; Educação Básica.
Resumo	<p>Esta pesquisa tem por tema o coordenador pedagógico vinculado à Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberaba, Minas Gerais. É parte integrante da linha de pesquisa Processos educacionais e seus fundamentos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. É também atrelada ao projeto de pesquisa “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”. Integra também a Rede centro – Rede de Pesquisadores sobre o Professor(a) na Região Centro-Oeste/Brasil. O objeto de estudo é o coordenador pedagógico que atua no contexto da escola pública da rede municipal de ensino de Uberaba/MG. Tem por objetivo geral revelar e analisar o conceito de coordenador pedagógico que foi historicamente elaborado no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, que atua na Educação Básica. O referencial teórico da pesquisa está calcado, especialmente, em torno dos seguintes autores: Rosa (2003), Freire (1967, 1997), Saviani (2008), Barros (2007), Campos; Franco (2016), Macedo (2016), Santos (2009), Martins (2014), Souza (2009), Andrade (2017), Almeida; Placco (2019). A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, segundo Bogdan; Biklen (1994). Valeu-se da pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi realizada na perspectiva de Alves (2012), contando com o Estado da Arte, segundo Nóbrega; Therrien (2004) por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos nas bases de dados CAPES, BDTD e SCIELO, considerando o recorte temporal entre 2016 e 2020, o que resultou na apresentação de um inventário descritivo da produção recuperada. A pesquisa documental foi desenvolvida conforme os pressupostos de Cellard (2008), Poupart (2008), André (1986) e partiu da análise dos seguintes documentos: Plano decenal municipal de educação: 2006-2015, por meio da Lei nº 9895, de 07 de janeiro de 2006; Plano decenal municipal de educação: 2015- 2024, por meio da Lei nº 12.200, de 22 de maio de 2015; Lei Complementar Nº 501, de 11 de setembro de 2015; Instrução Normativa Nº 02, de 05 de agosto de 2016. Os dados foram analisados em dois eixos: 1. A dimensão pedagógico-política do conceito, que tomou os documentos que tratam da Rede Municipal de Ensino de Uberaba para compreender a constituição histórica do lócus investigativo da pesquisa e; tomou os documentos que tratam da criação/atuação profissional do coordenador pedagógico na referida Rede, que permitiu compreender o desempenho profissional do coordenador pedagógico, recuperando a historicidade de sua constituição no âmbito daquela Rede, verificando nos documentos a ênfase que se dá a essa dimensão, ora na articulação político-pedagógica, ora na separação dessa articulação, que culmina no que compreendemos como função articuladora, transformadora e formadora; 2. A dimensão da formação para o exercício da coordenação pedagógica inerente ao conceito, que discutiu a formação profissional, condição necessária para execução</p>

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Resumo	da função no âmbito da rede municipal de Ensino de Uberaba/MG, oportunidade em que se buscou nos documentos compreender as exigências de formação para o exercício do cargo, ocasião que se atrelou também à perspectiva da formação continuada como um aspecto do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico. As análises revelaram que a Rede Municipal de Ensino de Uberaba entende o coordenador pedagógico como o professor e a professora, que licenciado/a, pós-graduado/a, pode atuar como articulador/a, formador/a e transformador/a no contexto da Educação Básica. Trata-se de um profissional que, no âmbito da Rede, agrega à sua competência ocupacional, a função de orientação e supervisão pedagógicas. No entanto, a reunião das carreiras supramencionadas na carreira de coordenador pedagógico, revela, do ponto de vista histórico, o caminho constitutivo do conceito de coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, numa seara ainda em constituição, caracterizando o que na pesquisa se convencionou chamar de terreno movediço.
Nº 8	CORRAL, ALCIONE ZANIBONI. A percepção do supervisor do ensino no tocante à formação permanente do professor que trabalha em escolas de alta vulnerabilidade' 24/10/2021 217 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: EFLCH – UNIFESP.
Ano	2021
Autor(a)	Alcione Zaniboni Corral
Título	A percepção do supervisor do ensino no tocante à formação permanente do professor que trabalha em escolas de alta vulnerabilidade.
Palavras-chave	Supervisor de ensino; Vulnerabilidade social; Formação de professores; ATPC; Análise de Prosa.
Resumo	Esta tese tem origem no nosso interesse em dar continuidade aos estudos iniciados no Mestrado, sobre a formação permanente de professores da Rede Pública Estadual, aprofundando a temática sob o viés do trabalho do supervisor de ensino. A tese contempla, dentro do campo da formação de professores, o objeto de estudo: a compreensão de como se caracteriza a percepção dos supervisores sobre o seu trabalho frente aos processos formativos da ATPC em escolas localizadas em bairros de alta vulnerabilidade social. A pesquisa, com abordagem quantitativa e qualitativa, foi desenvolvida por meio de análise documental de 181 atas de registros das ATPC, questionários online de 35 professores e 49 alunos. A partir dos questionários, desenvolvemos um quadro de investigação que articulou os dados e que serviu de referência para a elaboração do roteiro das entrevistas semiestruturadas, que ocorreu em formato online, com três supervisoras de ensino. Encontramos nos dados das supervisoras, afirmações, consistências e incongruências que foram analisadas por meio de Análise de Prosa.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Resumo	Esta interlocução possibilitou atingir o objetivo geral desta pesquisa, que se constituiu em desvelar a percepção dos supervisores de ensino sobre o seu trabalho, frente aos processos formativos dos professores, ocorridos nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), em escolas da rede estadual paulista, observando se na formação há o desenvolvimento de ações pedagógicas que levam em consideração avulnerabilidade social do território onde estão inseridos os alunos e a escola. A delimitação da escola estadual se deu dentro dos Municípios jurisdicionados a uma Diretoria de Ensino do Vale do Paraíba. Os principais autores que compõem o referencial teórico da investigação sobre a formação docente foram Imbernón (2006), Contreras (2022), Sacristán (1999, 2013), Diniz-Pereira (2014), Garcia (1999), Nóvoa (1999, 2013) e Roldão (2015); vulnerabilidade social: Kaztiman (1999, 2000), Cunha (2007), Marandola e Hogand (2006), Santos (2011), Stoco e Almeida (2011); supervisão de ensino: Silva Júnior (2006, 2013), Chede (2019), Silva (2017) e os que referendaram o método são: Creswell (2010), André e Gatti (2008), Lüdke e André (1986), Ghedin e Franco (2008). Buscamos construir um relato escrito, de forma que todos os participantes se sentissem contemplados por suas participações e se reconhecessem nesta pesquisa. As principais contribuições para o campo de formação perpassaram pelo supervisor de ensino, que necessita estar mais envolvido no processo formativo dos professores, pois, possui uma visão mais ampla do sistema de ensino e pode usar sua expertise para contribuir com as ações pedagógicas. Para perceber a problemática da vulnerabilidade social que transcorre no seu setor de trabalho, sugerimos que instigue pesquisas internas para conhecer os alunos, professores e a comunidade. Essa postura poderia favorecer o enfrentamento à vulnerabilidade social e sair do plano do discurso que o distancia da realidade da escola e do território onde estão assentados. Sugerimos que o trabalho do supervisor seja realizado de forma coletiva, primeiramente entre a equipe de supervisores de ensino, para discussão, reflexão e embasamento do grupo, para posteriormente orientarem as equipes gestoras e professores. Por fim, sugerimos temas para outras pesquisas para ampliação da temática.
Nº 9	Barbosa, Roselena Ferraz. A função supervisora de ensino: encontros e desencontros. 30/09/2008 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza.
Ano	2008
Autor(a)	Roselena Ferraz Barbosa
Título	A função supervisora de ensino: encontros e desencontros.
Palavras-chave	Supervisão de Ensino; Legislação de Ensino; Prática Pedagógica; Mudança; Democracia.
Resumo	O objetivo desta pesquisa bibliográfica é a análise da função supervisora de ensino no sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo e sua relação com o cotidiano das escolas jurisdicionadas, no âmbito de uma abordagem multidisciplinar, em que se articula legislação, literatura crítica e experiência.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(continuação)

Resumo	Busca-se, portanto, na análise, depreender sobre 'visões de educação' e de micros e macrossistemas de valores da cultura supervisora do Estado de São Paulo. Assim, lança-se o seguinte questionamento: o supervisor está causando avanço na busca da educação emancipatória? Para tratar desta problemática, utiliza-se metodologia de pesquisa bibliográfica exploratória; releitura crítica de textos legais e resgate de registros e práticas da pesquisadora. A relevância da pesquisa, em termos sociais, está na emergência da democratização da escola e da inclusão social, tornando imprescindível o desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico que incentive e possibilite a ampla participação da sociedade na superação de limitações impostas de dentro e de fora da escola. Em termos pessoais, a relevância da pesquisa está na sua assunção como iniciativa de formação continuada e um referencial de qualidade para o memorial, já que o Mestrado está estreitamente articulado com exaustiva e constante ampliação de saberes via formação continuada e em serviço. Neste percurso identifica-se a realidade da educação formal sob variados contextos: político, cultural, econômico, social. Justifica-se o trabalho ao esperar que a análise contribua para que o leitor identifique uma proposta da supervisão para efetivação da autonomia na escola e os papéis de todos os envolvidos na educação: corpo docente e discente, professor coordenador, grupo gestor, supervisor de ensino, comunidade, e sociedade. À guisa de conclusão, entende-se que se deve reconhecer a prática supervisora, com embasamento teórico e reflexão na ação, como um fator que contribui de maneira significativa para a efetivação de uma educação democrática, cidadã, libertária e emancipadora. Portanto, cabe partir para as mudanças necessárias e urgentes.
Nº 10	MOURA, HUDSON LEONARDO CORDEIRO DE. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE ENSINO DE ARACAJU ' 28/08/2022 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Bicen.
Ano	2022
Autor(a)	Hudson Leonardo Cordeiro de Moura
Título	Desenvolvimento Profissional no processo de Formação Continuada de Docentes que atuam no Ensino Fundamental na rede de ensino de Aracaju
Palavras-chave	Formação Docente; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional; Ensino Fundamental.
Resumo	Essa dissertação possuiu como ponto principal investigar o processo de formação continuada dos docentes da rede pública e particular de Aracaju no tocante ao desenvolvimento profissional, além de identificar nas propostas de formação continuada das escolas investigadas os indicadores de planejamento, assessoria e avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes investigados; buscando assim descrever o perfil e a trajetória profissional de professores de diferentes áreas de conhecimento.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada

(conclusão)

Resumo	Para a elaboração do referido trabalho, foram utilizados a pesquisa qualitativa em educação de cunho descritivo, o levantamento bibliográfico fundamentado principalmente pelos autores: Garcia (1999, 2010), Marcelo (2009), Gatti (2008, 2010), Mizukami (2005, 2010), Morosini (2014), e a coleta de dados foi realizada a partir do preenchimento de um questionário estruturado para os professores e entrevista semiestruturada para os coordenadores participantes. Posteriormente, após a coleta de dados, para interpretá- los, foi utilizada nos instrumentos a análise de Conteúdo de Bardin (2011), na qual foi realizada a partir de uma organização, codificação e categorização dos dados e por fim, feita uma estruturação, análise, interpretação e cruzamento dos dados obtidos, uma elaboração do resultado estatístico traduzidos em gráficos e relatórios conclusivos. Diante dos dados apresentados, pôde-se concluir que existem semelhanças no processo de desenvolvimento profissional das duas redes de ensino, principalmente os relacionados à atual fase de desenvolvimento profissional, na concordância da imprescindibilidade da formação continuada, da pouca eficácia das formações realizadas e existência assídua de supervisão pedagógica durante o exercício profissional. Já em relação às diferenças, observou-se sobretudo as de natureza de quantidade de vínculos empregatícios, formações em nível de pós-graduação, possibilidade de participação na construção dos currículos escolares e existência de uma frequente avaliação docente.
---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES (2025).

Ao analisarmos os resumos, e mediante o objetivo deste estudo, confeccionamos a bibliografia sistematizada - Quadro 5, na qual eliminamos algumas pesquisas por não se encaixarem na nossa proposta de estudo. Após seleção, restaram 3 dissertações e 1 tese para a análise.

Quadro 5 - Bibliografia Sistematizada

(continua)

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia
1.0 1	2023	Raquel Pinheiro Matiola	A atuação da supervisão escolar na formação continuada na escola: percepções dos/as professores/as da rede municipal de ensino de Florianópolis.	Mestrado	O objetivo foi analisar a atuação da Supervisão Escolar no processo de formação continuada no ambiente escolar, a partir das percepções dos/das professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	Pesquisa de caráter qualitativo interpretativo. Desenvolveu-se em seis escolas, localizadas em diferentes regiões do município de Florianópolis. Participaram dela professores/as regentes dos anos iniciais regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com aplicação de questionários. A compreensão e a interpretação dos dados coletados foram ancoradas na perspectiva bourdieusiana.

Quadro 5 - Bibliografia Sistematizada

(conclusão)

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia
2.06	2022	Celia Neves Felix.	O horário de formação continuada em serviço e o papel da coordenação pedagógica.	Mestrado	A presente pesquisa objetiva analisar o Horário de Formação Continuada em serviço (HFCS), a partir de 2013 e compreender o papel da coordenação pedagógica neste espaço.	Pesquisa qualitativa pautada no método dialético, com ancoragem na análise de conteúdo e documental - entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas, elegeu como lócus seis escolas públicas do município de Andradina/SP.
3.08	2021	Alcione Zaniboni Corral.	A percepção do supervisor do ensino no tocante à formação permanente do professor que trabalha em escolas de alta vulnerabilidade.	Doutorado	Objetivo geral: revelar a percepção dos supervisores de ensino sobre o seu trabalho, frente aos processos formativos dos professores, ocorridos nas Aulas de Trabalho (ATPC), em escolas da rede estadual paulista observando se na formação há o desenvolvimento de ações pedagógicas que levem em consideração a vulnerabilidade social do território onde estão inseridos os alunos e a escola.	A pesquisa, com abordagem quantitativa e qualitativa, foi desenvolvida por meio de análise documental de 181 atas de registros das ATPC, questionários online de 35 professores e 49 alunos. Análises realizadas por meio de Análise de Prosa.
4.010	2022	Hudson Leonardo Cordeiro de Moura.	Desenvolvimento profissional no processo de formação continuada de docentes que atuam no ensino fundamental na rede de ensino de Aracaju.	Mestrado	Objetivo principal: investigar o processo de formação continuada dos docentes da rede pública e particular de Aracaju no tocante ao desenvolvimento profissional, além de identificar nas propostas de formação continuada das escolas investigadas os indicadores de planejamento, assessoria e avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes investigados; buscando assim descrever o perfil e a trajetória profissional de professores de diferentes áreas de conhecimento.	Utilizou-se a pesquisa qualitativa em educação de cunho descritivo; após a coleta de dados, para interpretá-los, foi utilizada nos instrumentos a análise de Conteúdo de Bardin (2011), na qual foi realizada a partir de uma organização, codificação e categorização dos dados e por fim, feita uma estruturação, análise, interpretação e cruzamento dos dados obtidos.

Fonte: A autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES (2025).

Ressaltamos que, nas buscas por teses e dissertações com a temática da formação continuada de professores e o papel da coordenação/supervisão pedagógica, nos deparamos com estudos que ora apresentavam a coordenação pedagógica como supervisão pedagógica e ora a apresentavam como coordenação pedagógica; outros traziam o supervisor de ensino. Sendo assim, a seleção dos trabalhos que mais se aproximavam da nossa temática foram aqueles nas quais a nomenclatura e a função do profissional dessa área mais se aproximava da nossa apresentada, conforme o referencial mineiro. Sendo assim, ficaram os 4 trabalhos apresentados no quadro “Bibliografia Sistematizada”.

A análise dos textos selecionados foi conduzida por meio de leitura flutuante e interpretação qualitativa dos enfoques metodológicos e teóricos, dos objetivos e dos resultados apresentados nas pesquisas. Sendo assim, segue a análise das pesquisas apresentadas por meio dos resultados alcançados.

Moura (2022) apontou para a formação continuada dos docentes nas redes particulares e públicas, que resultou em um enfoque na comparação entre as duas redes investigadas no tocante ao processo de desenvolvimento profissional, aos níveis de formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes, tendo pouco enfoque na contribuição da supervisão pedagógica, que se resumiu em apontar somente a existência assídua desse profissional nas escolas. Moura (2022) reforça que os docentes concordam com a imprescindibilidade da formação continuada, porém acreditam na pouca eficácia das formações realizadas.

Matiola (2023) traz em seus resultados a contribuição de que, na realidade estudada, as atribuições do/a supervisor/a escolar estão mais voltadas para o trabalho pedagógico do que administrativo, na tentativa de superar o trabalho burocrático. Ela enfatiza que esse trabalho deixou de ser pautado na fiscalização e controle da prática pedagógica. No tocante à formação continuada na escola, conclui que é realidade em algumas instituições, porém não é constante.

Felix (2022), por sua vez, ressalta em seus resultados que a coordenação pedagógica, nos momentos de formação, não está cumprindo seu papel, pois esses momentos estão se caracterizando pela instrumentalização da formação docente e pelo treinamento em serviço. Não conseguindo um trabalho que aprimore a prática docente, é regido pela égide da supervisão, fiscalização e controle, deixando de cumprir seu papel formador. A pesquisadora Felix (2022) faz um apelo importante para que reavivemos as discussões pertinentes sobre o papel da coordenação pedagógica na formação docente.

Corral (2021), embora tenha trabalhado na sua pesquisa com o supervisor de ensino, apresenta contribuições importantes para se pensar a realidade da formação continuada e aponta que as principais contribuições para o campo de formação perpassam a coordenação pedagógica,

que necessita estar mais envolvida no processo formativo dos professores, pois possui uma visão mais ampla do sistema de ensino e pode usar disso para contribuir com as ações pedagógicas.

3.1.2 Contribuições do estado de conhecimento para pensar a temática da pesquisa

As 3 dissertações e a tese apresentadas nesta dissertação contribuíram para a nossa pesquisa por demonstrarem alguns aspectos da formação continuada e o papel da coordenação pedagógica nesses momentos. Ressaltam que a formação continuada é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional e para a adequação das necessidades dos professores para um desempenho que satisfaça as necessidades de aprendizagem dos alunos e da comunidade escolar como um todo, mediante a observação e reflexão da realidade posta, da coletividade e de momentos específicos de formação.

Ficou evidente que o papel da coordenação pedagógica possui características distintas em cada realidade escolar, tendo conclusões contrárias ao perceber o campo de trabalho dos profissionais. Como podemos salientar nas pesquisas de Matiola (2023) e Felix (2022), cada pesquisador enfatiza uma característica do trabalho da coordenação. Felix (2022) concluiu que esse profissional cumpre mais o trabalho burocrático e administrativo do que o pedagógico, e Matiola (2023) reforça o contrário, que a coordenação cumpre mais o pedagógico do que burocrático e administrativo.

No tocante à formação continuada de professores, as pesquisas selecionadas apontam para a importância da atuação da coordenação pedagógica no processo. No entanto, há problemas como a inconstância das formações, uso de momentos de formação para supervisão, fiscalização e controle, necessidade de maior envolvimento dos coordenadores no processo formativo e pouca eficácia nas formações realizadas. Sendo assim, esse profissional deixa de cumprir seu papel, que é o de auxiliar no aprimoramento da prática docente por meio das formações continuadas a fim de desenvolver seu senso crítico e reflexivo sobre seu trabalho e sua prática.

Ao final desse processo de triagem e análise, percebemos que o tema sobre a formação continuada e o papel da supervisão pedagógica deve ser mais estudado para que haja discussões sobre as necessidades de formação dos professores e o trabalho com a coordenação pedagógica, pois é por meio desse trabalho em conjunto, da reflexão e ação sobre as realidades escolares, que haverá avanços na educação como um todo.

Para mais, sugere-se, mediante a pouca produção evidenciada no estado de conhecimento, desenvolver mais pesquisas que tratem da formação continuada de professores e do papel da

coordenação pedagógica, considerando as realidades da Educação Básica, no campo acadêmico, em programas de mestrado e de doutorado.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA PENSAR A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção tem o objetivo de investigar a formação de professores, seus contextos e desafios. Temos como aporte teórico os autores: Alarcão (2001), Antunes (2013), Gatti (2008), Libâneo (2013), Magalhães e Azevedo (2015), Martins e Cedran (2020), Moreira e Macedo (2001), Oliveira (2008), Ramalho e Nuñez (2003) e Severino (2003), que darão suas contribuições para o aprofundamento teórico dessa temática e para uma reflexão importante sobre o cotidiano escolar no que tange ao trabalho da coordenação pedagógica e à formação dos professores e das professoras. Sendo assim, fazem-se necessárias algumas considerações no campo histórico e nas políticas públicas, na profissionalidade docente, na formação em si e no papel da coordenação pedagógica, que serão apresentadas nos tópicos seguintes.

4.1 IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS

Historicamente, segundo Gatti (2008), a formação de professores baseou-se nas condições emergentes da sociedade contemporânea e nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, bem como nos desafios cada vez maiores dos sistemas de acolhimento de alunos e nas dificuldades cotidianas dos sistemas de ensino evidenciadas e enfrentadas por gestores e professores; com essas evidências e dificuldades, criou-se o discurso da atualização e a necessidade de renovação.

Todavia, ressaltamos que, na última década, as políticas públicas para a formação continuada de professores tiveram ênfase na lógica das competências, projetos neoliberais, a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos, nas alunas. Podemos exemplificar com o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) desenvolvido no Estado de Minas Gerais, pela Secretaria do Estado de Educação, que formou os professores da 1ª a 4ª séries da rede estadual e municipal. Sobre o programa, Gatti informa:

O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar (Gatti, 2008, p. 58).

Para melhor compreensão, segundo Gatti, salientamos que a formação de professores entrou na pauta mundial por dois movimentos: pelas pressões do mundo do trabalho e pela constatação, por parte dos sistemas governamentais, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Sendo assim, a autora reforça que é

uma contradição e um impasse, pois as políticas públicas e as ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos professores, dos formadores das novas gerações.

A expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu de forma relevante a partir de meados da última década do século passado, na qual podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1996), que trouxe debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata do tema em vários artigos. Podemos afirmar que, com essa legislação, com os debates das suas disposições e com os esforços e pressões de várias instâncias, tais como das redes e sindicatos, por propostas das instituições e com os recursos alocados ao setor educacional (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF), houve um crescimento e fortalecimento nos processos para a formação continuada. Sendo assim, Gatti reforça que:

A lei que institui o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas (Gatti, 2008, p. 64).

O FUNDEF contribuiu para a constituição da modalidade dos cursos de formação continuada à distância, justificada pelas seguintes características: rápida formação, uso de tecnologias disponíveis, flexibilização de tempos formativos. A partir do período de 2008, a educação à distância ou a mista se apresenta como a modalidade mais escolhida para a educação continuada de professores pelas políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal, segundo Gatti (2008).

Para tanto, Antunes (2013) enfatiza que a formação de professores adquire nas políticas públicas um sentido de minimização das dificuldades encontradas pelos docentes no cotidiano escolar e na visão dos administradores dos sistemas de ensino, e é vista como uma via de implementação de reformas e/ou obtenção de indicadores que expressem a qualidade do ensino. Sendo assim, ressaltamos que o viés da formação para a obtenção de indicadores que expressem a qualidade do ensino, nessa colocação crítica da autora, leva a formação continuada a perder sua autenticidade e criticidade, pois está sendo posta como mecanismo de controle dos resultados das avaliações. Muitas vezes, por experiência dessa pesquisadora, essa estratégia serve aos ranques de instituições no âmbito de políticas públicas estantes que tentam minimizar os problemas de forma rápida, sem continuidade e com poucos resultados.

4.2 REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Dando continuidade às reflexões, é importante explicar sobre a profissionalização docente como de fundamental importância para a constituição do ser professor, do ato de ensinar, não somente como um trabalhador da educação que apenas cumpre e desempenha tarefas, mas como um ser social, político, crítico e reflexivo de sua prática. Alarcão reforça:

[...] a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-curricular-pedagógicas (Alarcão, 2001, p. 23).

De acordo com Alarcão (2001), o professor é um profissional da ação e sua atividade implica um conjunto de atos que envolvem os seres humanos, sendo essa racionalidade dialógica, interativa e reflexiva. O professor é um ator social e possui um papel a desempenhar na política educativa. A sua atividade, na escola, é exercida no cruzamento das interações político-administrativo-curricular pedagógicas. Nessa perspectiva de um profissional na ação refletida, a autora reforça que é exigida do professor a consciência de que a sua formação nunca terminará, e das chefias e do governo a assunção do princípio da formação continuada; o professor deve sentir que a sua profissão é sede de construção do saber, ainda mais se a escola na qual leciona é uma escola aprendente e qualificante para todos que nela trabalham.

Para tanto, o professor necessita estar atento à sua participação nas decisões e implementações de reformas e políticas para a sua profissão, pois, como reforça Ramalho e Nuñez (2003), é necessário que os professores se envolvam e participem ativamente dos processos de profissionalização e assumam o compromisso com as reformas, caso contrário, essas reformas estarão fadadas ao fracasso. Por isso, o professor deve estar atento ao seu fazer, à sua ação crítica sobre sua prática e à sua interpretação e inter-relação com o contexto das políticas públicas.

4.2.1 A formação em si

A formação continuada de professores deve ser muito bem pensada, refletida e planejada para que seja crítica, transformadora e promissora para a melhoria da qualidade da educação e, não obstante, para que o aluno seja atendido às suas necessidades intelectuais e se sinta parte de uma educação que lhe garanta o pleno exercício da cidadania de forma crítica, reflexiva e atuante. Porém, para que essa educação aconteça, os cursos de formação de professores devem superar a querela da dicotomia entre a teoria e a prática no sentido de que uma sobrepõe a outra,

ou que uma é mais importante que a outra, mas sim dar a devida importância a ambas, como reforça Libâneo (2013, p. 28): “A Formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Sendo assim, ao dominar as bases teórico-científicas e técnicas e havendo a articulação com as exigências concretas do ensino, o docente terá maior segurança profissional e ganhará base para pensar e aprimorar sua prática com mais qualidade.

Aprofundando a questão da teoria e da prática na formação dos professores, não se pode lançar mão do fato de que as políticas públicas concebem esse profissional com mais técnica, como nos mostram Moreira e Macedo (2001), que domine conteúdos específicos e metodologias e que se mostre familiarizado com as práticas e as atividades da rotina escolar. Os autores afirmam:

A prática torna-se o eixo da formação e, lastimavelmente, sua celebração vem acompanhada pela minimização do papel da teoria na ação docente, bem como pela redução de custos da formação. Dessa forma, reafirma-se a dicotomia teoria-prática, enfatizando-se a segunda e secundarizando-se as reflexões de cunho político, filosófico e sociológico que, a nosso ver, não podem deixar de informar a atividade docente (Moreira; Macedo, 2001, p. 120).

Para mais, Moreira e Macedo (2001) reforçam que, em pesquisas recentes em documentos do governo federal, constatou-se que as novas intenções de formação refletem uma visão de profissional que precisa ser identificada e questionada, pois as iniciativas de criação de institutos superiores de educação e de programas de formação docente para profissionais que possuem diploma superior em outras áreas são somadas a diretrizes que definem perfil, competência e habilidades que guiarão a formação inicial de professores. Com isso, os autores corroboram:

O exame de tais documentos revela a despreocupação das autoridades com o preparo de um especialista que bem utilize conhecimentos específicos e conhecimentos derivados de teorias pedagógicas para melhor organizar sua prática, analisá-la, inseri-la no processo educacional mais amplo e compreender suas relações com a sociedade (Moreira; Macedo, 2001, p. 119).

Reforçamos que a formação de professores não se dá apenas na sua habilidade técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas, como contribui Severino (2003):

[...] a complexidade da função social e profissional do educador implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal (Severino, 2003, p. 75).

Para mais, evidenciamos que o professor em sua prática pedagógica carrega algo seu, de suas vivências e experiências, o que constitui sua identidade profissional. Essa técnica do professor concebida não no sentido de um professor técnico, como um prático que repete ações sem sentido, mas como um profissional capaz de ter suas ações refletidas em sala de aula na sua relação com o conhecimento e com seus alunos, em seus aspecto relacional e político.

Portanto, não podemos conceber a formação continuada como algo que falta ao professor na sua formação inicial ou mesmo no seu percurso profissional, como ressaltado em Magalhães e Azevedo (2003), em que há um discurso de responsabilização dos docentes sobre essa ausência de formação adequada, ou seja, não se volta para a crítica às lacunas do sistema de ensino, mas, sim, para os docentes. Assim salientam as autoras:

Nesse processo, aponta-se a submissão de um planejamento feito, muita das vezes, longe do dia a dia das práticas e problemáticas das salas de aula, o que impede a articulação da formação dos profissionais a partir de uma série de conhecimentos que podem ser acionados no curso do exercício da profissão (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 27).

Com essa perspectiva, inferimos que, se os conhecimentos das práticas dos professores fossem abordados e sugeridos, haveria a integração entre formação e prática pedagógica, conseqüentemente, essa troca de saberes contribuiria consideravelmente para a qualidade da educação.

Não obstante, o contexto em que os professores estão inseridos é de relevância ímpar, pois é nele que as ações e práticas do ensino e da aprendizagem acontecem, é onde o conhecimento se sistematiza e se atualiza e onde o currículo se efetiva. Por isso, é de suma importância que a formação continuada seja pensada e formulada levando-se em consideração esse contexto. Para reforçar essa ideia, Magalhães e Azevedo reforçam:

[...] Nossa defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas de campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 27).

Por fim, ao nos referirmos aos inúmeros e variados cursos ofertados, é notória a percepção, como nos apontam Magalhães e Azevedo (2015, p. 31), de que a formação docente não se faz no acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas, mas, sim, na “[...] reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas”. As autoras reforçam também que a formação continuada não deve suprir a formação inicial, e

ênfatizam que este tipo de formação é base para o exercício profissional com qualidade, oportunizando aos cidadãos as múltiplas possibilidades de ocuparem seu lugar na sociedade de forma engajada, seja na tomada de decisões e/ou na luta por mudanças que coletivamente se fazem urgentes na construção da nação.

4.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Há na escola um profissional de fundamental importância para o desenvolvimento das ações docentes e para as ações voltadas às formações dos professores, esse profissional é o coordenador pedagógico. Para maior compreensão do papel e das atribuições desse profissional, Libâneo (2013) informa que o coordenador ajuda aos professores na assistência didático-pedagógica com vistas à qualidade do ensino, auxiliando-os na concepção, construção e administração de situações de aprendizagens, adequando-as às necessidades educacionais dos alunos por meio de procedimentos de reflexão e investigação. Para mais, deve atuar nas atividades de formação continuada de forma a contribuir para o aprimoramento profissional dos professores, oportunizando as trocas de experiências.

Para a sustentação legal do ofício do profissional da coordenação pedagógica, Martins e Cedran (2020) ressaltam a sua importância e a necessidade de oferecer formação aos profissionais da educação mediante a LDB/96 (Brasil, 1996) e alguns estudos, afirmam:

[...] os desafios em voltas da ação supervisora junto a formação dos profissionais da educação pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos das escolas públicas, uma vez que ao acesso e permanência na escola pública já foram garantidos quase em sua totalidade e pode fortalecer o oferecimento de uma escola com mais qualidade de ensino (Martins; Cedran, 2020, p. 2786).

Aprofundando o campo de atuação, segundo Martins e Cedran (2020), o coordenador pedagógico é o proponente e executor das políticas educacionais e é elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada escola. Esses profissionais exercem no sistema de ensino as funções de assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais; também têm a função de buscar, em parcerias com as equipes de trabalho, soluções e formas adequadas ao aprimoramento pedagógico e à consolidação da identidade da escola.

O profissional da coordenação pedagógica precisa atuar de forma articulada com todos os setores da escola, da comunidade escolar e da sociedade. É ele quem desenvolve ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos à vista das reais necessidades e possibilidades das escolas. Em seu fazer cotidiano, desenvolve projetos, firma parcerias e auxilia

no aprendizado dos alunos. Porém, como afirmam Martins e Cedran (2020), encontra muitos desafios e conflitos: indisciplina, violência, escassez de pessoal e materiais, defasagem de idade e série, evasão e repetências.

Mediante as considerações apresentadas, verifica-se que o trabalho da coordenação pedagógica é deveras amplo e abarca várias atribuições, necessitando de articulações com os setores da escola e dos sistemas de ensino. Sendo assim, Apase apud Martins e Cedran (2020, p. 2783) nos informa que essa função “[...] se efetiva na prática, quando este profissional consegue legitimar-se como uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas”.

5 GESTÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÃO: APONTAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Esta seção tem por objetivo trazer uma reflexão sobre processo da gestão escolar e a administração das escolas de educação básica: como são concebidas as relações entre os processos de ensino e aprendizagem, as formações continuadas dos professores, das professoras, os instrumentos de democratização do ensino, a coordenação pedagógica e a escolha dos diretores escolares e sua formação.

Esses temas serão abordados ao longo da seção, a fim de aprofundarmos, de forma crítica e reflexiva, o processo de gestão escolar, suas nuances e necessidades, para a otimização de um ensino de qualidade e de uma gestão democrática e participativa.

5.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

Para entendermos a administração escolar e a relevância da organização e da gestão das escolas e, inseridos nessa organização, como parte da equipe gestora, a coordenação pedagógica, Paro (2010a) sinaliza que:

Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis (Paro, 2010a, p. 765).

Em contrapartida a essa valorização, o senso comum e as mídias, segundo Paro (2010a), tendem a criticar o ensino culpabilizando a administração das escolas pelo mau ensino, de forma especial as escolas mantidas pelos governos. Nessa reflexão, é importante destacarmos a figura do coordenador pedagógico, que, conseqüentemente, também recebe críticas por seu trabalho. Enfatizando a importância da administração escolar pública e a necessidade de executá-la de forma democrática, tanto na qualidade do ensino como em seus custos, Paro (2010a) contribui afirmando que a justificativa comum é a de que o ensino é importante, e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e crítica. Portanto, é fundamental o modo como a escola é administrada.

Para maior compreensão desse conceito de administração, Paro (2010a) nos alerta que se designa por um caráter sintético e geral, que se refere a qualquer administração, ou seja, é mediação e utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza do que se administra. Então, quando falamos em administração escolar, precisamos considerar os

fins dessa instituição em primeiro lugar. E, trazendo um conceito mais abrangente da administração, Paro (2010a) reforça que a mediação não se restringe às atividades-meio, mas perpassa todo o processo de busca de objetivos.

De forma a ampliar a concepção de administração escolar no sentido de uma prática dialógica e democrática, Júnior (2011) contribui afirmando que [...] os meios devem ser coerentes com os fins visados, ou seja, uma concepção de educação como prática dialógica exige mediações na forma de práticas educativas também dialógicas e democráticas (Júnior, 2011, p. 294).

A administração precisa ser entendida no sentido mais geral, pois ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho se realizar da melhor forma possível. Paro reforça “[...] Isso significa que o problema de mediar a busca de fins é um problema que permeia toda a ação humana enquanto trabalho, seja este individual ou coletivo.” (Paro, 2010a, p. 766).

Para tanto, a utilização dos recursos envolvidos na busca dos objetivos de uma empresa se apresenta sob muitas formas, e Paro (2010a) apresenta-nos dois grupos interdependentes: os recursos objetivos e os subjetivos, cuja aplicação só tem sentido se forem considerados de forma integral. Sendo os objetivos os instrumentos e objetos de trabalho, e os subjetivos a capacidade de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos. No mais, Paro reforça:

A racionalização do trabalho, por mais que se atenha à utilização dos recursos objetivos, não pode desconsiderar que tais recursos são manipulados por pessoas, e que só “funcionam” associados aos recursos subjetivos. De igual modo, a coordenação, por mais que se ocupe da utilização do esforço humano coletivo, não pode ignorar que o escopo principal para a realização dos objetivos é a integração desses recursos objetivos de que se dispõe (Paro, 2010a, p. 767).

A administração escolar na figura do diretor, que é eleito⁵ democraticamente pela comunidade escolar e traz em seu plano de gestão seus próprios anseios e o anseio de seus pares, carrega o peso da legislação que rege todo o sistema de ensino que representa legalmente e juridicamente, não podendo fugir do prescrito na legislação. Porém, pode exercer da melhor forma possível, com a promoção da gestão democrática e de diálogo com a comunidade escolar. Para tanto, de acordo com a Resolução regulamenta a indicação ao cargo de diretor nas escolas estaduais de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022a, art.8º, §2º), há o indicativo do Plano de Gestão do candidato a diretor, que, após consulta pública, o cumprirá:

§2º - A chapa deverá apresentar, no ato de inscrição, um Plano de Gestão que contemple as dimensões pedagógica, de pessoas, administrativa e financeira, na perspectiva democrática, participativa e transparente, voltada para a melhoria dos resultados de

⁵ A forma de escolha de diretor em Minas Gerais é uma forma híbrida, que envolve: certificação, com realização de prova, consulta à comunidade e nomeação por meio de lista triplíce.

aprendizagem dos estudantes da respectiva unidade escolar, observada a legislação vigente (Minas Gerais, 2022a, p. 3).

Com relação à formação exigida para a função do cargo de diretor escolar, constatamos que, para a indicação para essa função na rede estadual mineira por meio da legislação (Res. SEE Nº 4.782/2022), não é cobrado do candidato uma formação específica em administração, porém evidencia-se a formação pedagógica, como é explicitada na legislação:

Art. 8º - Poderá candidatar-se ao cargo de provimento em comissão de diretor ou à função gratificada de vice-diretor o servidor que comprove: I – ser Professor de Educação Básica (PEB) ou Especialista em Educação Básica (EEB) 1. diretor: detentor de cargo efetivo ou de função pública estável ou convocado para o exercício de funções de magistério da SEE/MG; [...] (Minas Gerais, 2022a, p. 2).

Percebemos que nesse documento a função de diretor abarca várias dimensões no seu trabalho: a pedagógica, pessoal, financeira e administrativa mediante a perspectiva democrática da gestão, com transparência e focada nos resultados de aprendizagem dos alunos e alunas. Sendo assim, Paro (2011a) elogia a forma de escolha de diretor por meio de eleição, por ser o único que tem a virtude de contribuir para o avanço da democratização.

Em se tratando da questão de o diretor escolar ser um técnico ou um professor, Paro salienta que, para assumir essa função, só ser educador já é o bastante, pois “[...] o pouco que é exigido em termos técnicos que escapa à formação docente é mais facilmente aprendido nas atividades cotidianas, no próprio exercício da função diretiva escolar” (Paro, 2011a, p. 45). Ao diretor são exigidos conhecimentos inerentes à sua experiência e vivência como professor, não como técnico ou gerente. Paro corrobora:

[...] Somente os que veem no diretor um gerente de fábrica podem reivindicar um componente técnico ao diretor que não seja o próprio conhecimento de educador já aferido no concurso para professor. Para além disso, o que se necessita é de competência política e legitimidade para coordenar o trabalho dos demais trabalhadores da escola, competência essa que só se pode aferir pela manifestação livre dos “dirigidos” expressa no voto (Paro, 2011a, p. 39).

Paro (2010a), em seus estudos, reforça que o diretor escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito e contribui para uma certeza sobre a legitimação da eleição de diretor escolar:

Um diretor cuja lotação e permanência no cargo dependa não apenas do Estado, mas precipuamente da vontade de seus liderados, tenderá com maior probabilidade a se comprometer com os interesses destes e a ganhar maior legitimidade nas reivindicações junto ao Estado, porque estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero “funcionário burocrático” ou apadrinhado político (Paro, 2010a, p. 776).

Para mais, afirma que a “[...] valorização do diretor de escola segue paralela à valorização

da administração no ensino básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar” (Paro, 2010a, p. 766) e é quem responde legalmente, em última instância, pelo bom funcionamento da escola.

Não obstante, há uma dicotomia nas ações dos diretores de escola, separadas em administrativas e pedagógicas, como se o pedagógico não tivesse caráter administrativo e o administrativo não tivesse caráter pedagógico. Paro (2010a) reforça que tal maneira de tratar esse problema acaba por tomar essas atividades como mutuamente exclusivas:

[...] como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade – encobrimo assim, o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação (Paro, 2010a, p. 766).

As especificidades do cargo de diretor e suas ações trazem consigo dilemas que reportam a condutas que divergem dos objetivos educativos e que exigem um rigor administrativo, uma visão de educação e condições materiais muitas das vezes insatisfatórias. Afirma Paro:

Concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral (Paro, 2010a, p. 770).

O diretor, segundo Paro (2011), está sempre na condição de quem tem toda a autoridade, porém nenhum poder. Sendo assim, ele não pode ser contrário à vontade do Estado, mesmo que esse querer seja dos representantes do coletivo da escola (Colegiado Escolar). Essa condição de vulnerabilidade, no qual o diretor deve obediência às determinações do Estado, faz com que este assuma, também, as deliberações do Conselho, pois cabe a ele, e não ao Conselho prestar contas pelo funcionamento da escola, embora o Conselho tenha a função de fiscalizar, quem responde em última instância pela prestação de contas é o diretor.

Para uma reflexão e o entendimento de uma gestão democrática, é importante trazer um modelo de administração escolar que Paro (2011a) chama de direção colegiada, em que o cargo de diretor não é ocupado por uma única pessoa, mas por um conjunto de pessoas, dentre elas a coordenação pedagógica, que ele chama de conselho deliberativo e que se torna a responsável última pela gestão. Nesse modelo, propõe-se a criação de um conselho diretivo composto por educadores escolares, pois estes possuem, como característica de seu próprio ofício, promover o diálogo, e seriam coordenadores das atividades da escola. O conselho seria composto da seguinte forma: coordenadores administrativo, financeiro, pedagógico e comunitário. No mais, enfatiza:

[...] a ideia é quebrar com a estrutura monocrática de um diretor que, por ser responsável último, acaba, numa escola em condições precárias de funcionamento, sendo o culpado primeiro de tudo que aí se passa, sem condições de negociação com o Estado, por não estar respaldado por uma gestão mais democrática da própria unidade escola (Paro, 2011a, p. 63).

Sendo assim, esse modelo de gestão escolar encerra o caráter democrático de participação coletiva e consciente em prol dos objetivos educativos da instituição escolar, descentraliza o poder da figura do diretor e se abre ao diálogo e à representatividade coletiva. Nesse contexto, a coordenação pedagógica tem um papel relevante, pois está em contato direto com as normatizações, com o coletivo da escola e com a comunidade escolar. Paro enfatiza que “[...] a direção colegiada não deve ser ignorada pois é por meio da relevância do seu caráter democrático que precisa assumir o trabalho pedagógico para que a educação escolar verdadeiramente se efetive” (Paro, 2011a, p. 64).

5.2 A GESTÃO ESCOLAR E OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

É importante analisarmos a questão da gestão escolar como um campo mais amplo, mediado por todos os profissionais que atuam em conjunto, em suas funções administrativas e pedagógicas. Na escola, a aprendizagem acontece; as relações se dão conforme a concepção de educação e de ensino, a relação escolar entre os sujeitos, entre aquele que ensina e aquele que aprende, efetiva-se em consonância com as políticas públicas. Para corroborar essa questão, Paro explicita que “Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce” (Paro, 2010a, p. 772).

Porém, para que o aluno se desenvolva, torna-se importante que o processo educativo lhe dê condições de se fazer sujeito, dirigente autônomo de suas ações por meio da apropriação de elementos culturais. Paro (2010a) descreve que:

[...] os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação - meio de formá-lo como humano- histórico - não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno a ideia de que "educação é apropriação da cultura (Paro, 2010a, p. 771).

Por meio da concepção evidenciada, percebemos a importância do sujeito que aprende e da sua inserção no mundo cultural e histórico para além da escola e desde o seu nascimento.

Assim, o aluno está inserido numa cultura própria que deve ser levada em consideração no contexto escolar, não devendo ser considerado como um ser que não conhece nada ou não sabe nada. Freire aponta:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos [...] (Freire, 1987, p. 48).

Na perspectiva apresentada, de uma educação autêntica de “com” e não ‘para’, temos uma educação que considera o outro, o saber do outro, suas experiências e vivências num contexto de troca de saberes em igualdade e aceitação da fala e do jeito do outro. É uma perspectiva que impregna o ambiente escolar de respeito e esperança nos desafios do dia a dia das salas de aula e dinamiza as relações, as práticas pedagógicas e produz uma visão diferente sobre a formação dos professores.

Todavia, os sistemas de ensino não se preocupam com essa pertença social e cultural. O autor reforça:

Os sistemas de ensino estruturam suas unidades escolares como agências de comunicação de conhecimentos, ignorando quaisquer medidas que se orientem para fazer da escola um centro educativo como o fim de formar personalidades humano-históricas e em que, por isso quer nos métodos, quer nos conteúdos, a cultura seja contemplada em sua plenitude (Paro, 2010a, p. 773).

Com essa problemática dos sistemas de ensino, na qual se percebe que o conhecimento não pode ser assimilado de forma isolada, dissociado da cultura e de outros elementos da sociedade, Paro nos ajuda a pensar a especificidade do trabalho da educação e a sua relação com o sujeito que aprende:

O objeto de trabalho da educação, o educando, o aluno, aquele que aprende, só aprende se mantiver essa condição de sujeito, porque tem que se produzir em sujeito, que é um ser humano-histórico, e o que caracteriza um ser humano-histórico é o fato de ele ser um sujeito (Paro, 2012, p. 255).

Paro (2010a) reforça que há fracasso no padrão de administração utilizado, que é aquele em que a escola tenta passar somente os conhecimentos, isolando-os de outros elementos culturais. Sendo assim, reforça que “[...] temos por um lado à busca de um objetivo extremamente modesto, que omite das novas gerações seu direito de acesso pleno à cultura; por outro, uma mediação (administração) inadequada à obtenção mesmo desse modesto objetivo” (Paro, 2010a, p. 773).

Por conseguinte, as instâncias públicas não estão dando conta de administrar os sistemas

de ensino de forma a minimizar esse fracasso, buscam-se os culpados e as causas do mau ensino. Paro (2010a) contribui afirmando que o fracasso ora é atribuído à escassez ou mau emprego dos recursos, ora é a má qualidade do corpo docente, ora em causas ligadas aos próprios usuários da escola.

Para tanto, com essa problemática do fracasso da administração e as causas do mau ensino, é importante observarmos que essa concepção impede que se considere a especificidade do trabalho escolar. Paro (2010a) explicita que, ignorando a especificidade do trabalho pedagógico, o trabalho escolar acaba por ser considerado como outro qualquer, adotando-se medidas análogas, parecidas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas (pautadas na lógica capitalista), o que o autor critica:

[...] a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente pautando-se no mundo dos negócios, com medidas como “qualidade total” ou como a formação de gestores – capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado (Paro, 2010a, p. 774).

Sendo assim, para elucidar o papel do diretor escolar e do coordenador pedagógico nessa lógica mediante as medidas análogas ao sistema capitalista, reforçamos, segundo Paro (2010) a figura de chefe, daquele que tem os instrumentos em suas mãos para “mandar” em nome de quem detém o poder. Para além, explicita:

[...] o tipo de autoridade que costuma prevalecer é uma em que, quer na coordenação do esforço humano coletivo exercida pelo diretor, quer no processo de produção pedagógico, se supõe a obediência às ordens resultante de um poder externo, cujas normas de procedimento foram estabelecidas sem a participação ou a concordância dos que devem obedecer (Paro, 2010a, p. 775).

O problema da administração das escolas, a superação de políticas públicas que não colaboram com um ensino e a participação democrática na tomada de decisões precisa levar em conta sua radicalidade, contemplar sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política (Paro, 2010a). Para tanto, a equipe da gestão escolar, inclusive o coordenador pedagógico, tem a incumbência de tornar a escola um ambiente democrático capaz de transformar o processo pedagógico em algo tão importante que as outras questões relativas à administração escolar se subordinem aos fins da educação, a formação do humano-histórico.

Por fim, como afirma Veiga (2013), a razão da existência da escola é ela ser o espaço-tempo da prática em que as crianças e os jovens se relacionam entre si, com professores, ideias, valores, ciência, arte e cultura, livros e equipamentos, problemas e desafios. Dessa forma,

concretiza a missão da escola, que é criar oportunidades para que os alunos se desenvolvam, construam e reconstruam o saber. Se essa é a razão da existência da escola, o coordenador pedagógico tem uma contribuição ímpar para o desenvolvimento, a construção e a reconstrução do saber, pois está envolvido em todos os momentos coletivos: nas reuniões de alinhamento da equipe da gestão, nas reuniões pedagógicas, nos atendimentos aos pais e alunos, no atendimento e direcionamento do trabalho dos professores, na articulação das formações continuadas dos professores com a equipe da gestão e da instituição pública.

5.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

Para além dos problemas da administração, suas críticas e dilemas, é imprescindível apresentarmos um instrumento salutar para a tomada de decisões e uma administração democrática, política e reflexiva, dentro do possível, o Projeto Político-Pedagógico (PPP). O PPP “[...] sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva – o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar” (Minas Gerais, 2023, p. 4)⁶.

Segundo Veiga (2013), o projeto político-pedagógico é concebido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola e sua construção parte dos seguintes princípios: igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Para mais, a autora salienta:

E ainda, ao constituir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos (Veiga, 2013, p. 38).

O PPP, entendido como um processo, reforça a função da equipe da gestão escolar, que é de cuidar da política educativa e liderar todo o processo educativo da escola para o alcance dos objetivos educacionais.

Ademais, reforçamos o caráter fundamental da equipe da gestão escolar no sentido de administrar e liderar a conquista da construção coletiva do projeto pedagógico próprio em sintonia com o grupo. Veiga corrobora:

⁶ Projeto Político-pedagógico (PPP) da Escola Estadual Professor Viana, ano 2023. Este documento é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra.

Dessa forma, as demandas da gestão da escola remetem-nos a algumas reflexões sobre a administração escolar, pois esta auxilia-nos a compreender, situar e realizar, com a devida abrangência e visão integradora, o processo e os procedimentos de planejamento da escola, de sua organização e de seu funcionamento para que alcance seus objetivos e cumpra sua tarefa socioeducativa [...] (Veiga, 2013, p. 39).

No mais, reforçamos o papel da coordenação pedagógica nesse processo da construção coletiva do PPP, pois esse profissional articula com os professores em suas atividades do dia a dia e nos momentos formativos, têm a compreensão de toda organização e funcionamento da escola, e tem a competência de administrar e liderar para o cumprimento das demandas do planejamento e da execução do PPP.

No documento da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (2023), há a orientação de que, para a sua confecção, é necessária a participação de toda a comunidade escolar. Assim, a realidade da escola é retratada, bem como suas fragilidades e potencialidades, seus anseios e possibilidades, e, a partir de diálogos e representatividade, o PPP se organize.

O PPP é o nosso plano global da escola. Ele apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. [...] O documento traz a intencionalidade educativa da nossa escola, alinhada às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), fortalecendo a identidade de nossa escola, esclarecendo sua organização, apontando os objetivos para a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, definindo como nossa escola irá trabalhar para atingi-los (Minas Gerais, 2023, p. 4).

Esse instrumento, o PPP, tão importante para a tomada de decisões coletivas e para a efetivação da educação, deve elencar em seu documento, de forma explícita, a formação dos professores, a fim de que contribua para a qualidade do trabalho pedagógico. Veiga (2013) salienta: “[...] torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada” (Veiga, 2013, p. 30).

Não obstante, esse instrumento elaborado participativa e democraticamente e aceito por todos os envolvidos explicita:

[...] uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa (Veiga, 2013, p. 110).

Em se tratando da formação continuada de seus profissionais, a escola, por meio do coordenador pedagógico, precisa alinhar seu programa de formação com a participação coletiva

e o diálogo para o levantamento das demandas de formação. Todavia, como nos afirma Veiga (2013), a formação continuada deve ser centrada na escola e fazer parte do PPP; deve haver um levantamento das necessidades de formação dos profissionais e o programa deve ser elaborado com a participação e apoio dos órgãos centrais para o fortalecimento de seu papel na execução e na avaliação do referido programa.

Por fim, o Projeto Político-Pedagógico reforça o compromisso de todos os envolvidos para uma educação que abarque as questões da realidade dos sujeitos da escola, seus anseios e necessidades, reforçando a identidade escolar.

5.4 A GESTÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação dos professores é uma das questões cruciais para uma gestão escolar enquanto equipe e processo, que prioriza o ensino de qualidade e a otimização da aprendizagem de todos os alunos. Sendo assim, deve ter coerência, ser efetiva e pontual. Paro, em sua colocação, elucida:

A formação docente em serviço pode apresentar uma multiplicidade de opções em termos de práticas e ações adrede concebidas para a elevação intelectual e moral dos educadores escolares, mas dificilmente terá concretizadas todas as potencialidades se não fizer parte de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com o fim de melhoria da qualidade do ensino (Paro, 2012, p. 595).

Para um aprofundamento maior sobre a formação continuada dos professores, Freire salienta que deve ser um momento de reflexão sobre a prática e reforça: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1996, p. 39).

Não obstante, para que tenhamos uma formação adequada que consiga transpor os aspectos técnicos para uma educação transformadora, evidenciamos que a assistência aos professores, por parte dos coordenadores, se atente à formação continuada. Sobre isso, Paro afirma:

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam serviços na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação (Paro, 2012, p. 589).

Paro (2012) traz essa importante contribuição sobre o trabalho do coordenador pedagógico, de que somente o sistema de ensino ter esse profissional em sua rede não é uma

condição prévia para a qualidade das formações permanentes em serviço, mas, sim, que todas as medidas sejam tomadas para uma autêntica formação, que culminará em uma visão transformadora da educação. Portanto, como afirma Veiga (2013), torna-se necessária a reformulação do tempo escolar para alterar a qualidade do trabalho pedagógico por meio de períodos de estudo e reflexão de equipes de professores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

Para que essa formação produza os efeitos desejados de transformação, Imbernón (2006, p. 113) realça que a metodologia adotada para se alcançar esse objetivo deve ser pautada em processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio das diferentes experiências dos professores. Além disso, deve ocorrer no interior das instituições educacionais para obtenção da mudança individual e institucional. Sendo assim, o autor explicita:

[...] a formação deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educacionais. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem (Imbernón, 2006, p. 114).

O coordenador pedagógico desempenha um papel estratégico na gestão escolar. De acordo com as diretrizes de Minas Gerais (2024, art. 13), cabe a esse profissional “[...] supervisionar o processo didático em seu tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação[...]”. Todavia, a menção ao termo 'controle' como especificidade de sua função suscita importantes reflexões. Frequentemente, tal terminologia reforça uma percepção distorcida de que o coordenador atuaria como um agente fiscalizador do Estado, assemelhando-se a um “vigia” do trabalho docente, em detrimento de uma atuação voltada à mediação e ao apoio pedagógico.

Para uma melhor compreensão do trabalho desses profissionais, tão importantes na articulação das ações em sala e do currículo, a Resolução (Minas Gerais, 2024) especifica o trabalho do especialista e da especialista da educação básica – coordenador/coordenadora pedagógica (supervisor/supervisora pedagógica):

- I - desenvolver ações pedagógicas direcionadas à melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes, em consonância com o PPP e diretrizes da SEE/MG;
- II - planejar e executar reuniões coletivas e colaborativas, com o uso de metodologias ativas com vista ao alinhamento metodológico, conceitual e teórico sobre o CRMG, promovendo, sempre que possível, reuniões por área e interáreas;
- III - conhecer, apresentar e incentivar a utilização de ferramentas e materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais e demais parcerias, fortalecendo a formação continuada na Rede Estadual de Ensino; e
- IV - acompanhar o cumprimento do cronograma de realização das atividades extraclasse, de modo a garantir a qualidade e eficiência das ações com foco na melhoria da qualidade educacional (Minas Gerais, 2024, p. 5).

Reforçando o relevante papel do especialista em educação básica, o coordenado pedagógico, um documento da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais ([20--]) salienta que a coordenação é corresponsável, com a direção, pela liderança da gestão pedagógica, sendo o articulador do planejamento, da implementação e do desenvolvimento das ações educacionais. Seu trabalho de percepção do contexto, análise da realidade, acompanhamento dos dados, orientação e apoio à implementação de ações pedagógicas diferenciadas e avaliação do processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância.

Para tanto, a equipe da gestão escolar, que inclui o coordenador pedagógico, deve fomentar e verificar, nas políticas públicas para a educação básica, as ofertas de cursos de formação continuada para sua equipe e, de forma coletiva e participativa, elencar os cursos mais viáveis, considerando as reais necessidades. Porém, é muito importante, como reforça Imbernón (2006), que se atente às perspectivas de análise e reflexão sobre a prática educativa para um enriquecimento profissional capaz de mudar as concepções e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, reforçamos o importante papel do coordenador pedagógico na equipe da gestão escolar, pois é inerente ao seu trabalho a atuação direta no pedagógico e no administrativo, é ele quem articula a formação continuada em serviço dos professores a fim de otimizar as práticas pedagógicas e a reflexão crítica sobre os contextos da sala de aula, bem como atua no atendimento aos alunos, pais e comunidade escolar. O coordenador articula as normatizações das instituições escolares com vistas à melhoria do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos alunos, contribuindo para a democratização do ensino e para a melhoria da qualidade da educação.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Esta seção tem por objetivo organizar o levantamento de dados e desenvolver a análise das narrativas das docentes entrevistadas. As entrevistas ocorreram num clima de respeito e abertura, porém notamos que as professoras estavam inseguras para responderem às perguntas. Duas professoras entrevistadas perguntaram se não podiam ler as perguntas com antecedência, pois estavam preocupadas se saberiam respondê-las. Mas, para além dessa preocupação, todas as professoras respeitadas e atenciosas com a pesquisadora e participaram com interesse, respondendo a todas as perguntas com atenção e sem receios de demonstrar a realidade escolar.

Com o objetivo desta dissertação, que é o de analisar a compreensão das professoras que atuam em escola pública, por meio de narrativas, sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica no processo educativo, utilizamos a entrevista semiestruturada com quatro professoras da rede pública. Com esse levantamento, após leitura exaustiva das narrativas, elencamos duas dimensões e subseções como categorias para análise de acordo com o nosso referencial teórico. Sendo assim, teremos:

Primeira Dimensão - Formação continuada

Concepção de formação continuada;
 Momentos da formação continuada;
 Contribuições institucionais;
 Aspectos relevantes da formação continuada.

Segunda Dimensão - A Coordenação Pedagógica e seu papel na formação continuada

Importância do papel dos coordenadores⁷;
 Dificuldades em seu trabalho;
 Facilidades em seu trabalho.

As professoras entrevistadas não serão identificadas com seus nomes verdadeiros. Usamos pseudônimos de nomes de mulheres escritoras para identificá-las como homenagem a essas mulheres importantes da literatura brasileira. Teremos os pseudônimos: a professora Ruth Rocha, a professora Ana Maria Machado, a professora Cecília Meirelles e a professora Adélia

⁷ No contexto da pesquisa, nas três subdimensões, usaremos a palavra coordenadores pedagógicos pois na escola há coordenador e coordenadoras.

Prado.

A seguir, apresentaremos as análises das dimensões e as subdimensões organizadas a partir dos dados coletados.

6.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores na realidade investigada e nos teóricos elencados nesta dissertação configuram um potencial de reflexão que nos permite aprofundar a compreensão das professoras sobre esse tema e o papel da coordenação pedagógica nesse processo.

Segundo Gatti (2008), a formação continuada é o aprimoramento de profissionais nos avanços e renovações em suas áreas de atuação, dando sustentação à criatividade individual e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções de cunho científico, técnico e cultural. Sendo assim, está enfatizado o caráter dessas formações, elas devem ter aporte científico, técnico e cultural e devem estar baseadas no senso crítico, em concepções e conceitos fundamentados.

Aprofundando a concepção de formação continuada de professores, podemos caracterizá-la, conforme Peres (2004), como sendo todas as atividades realizadas pelos professores que já estão em exercício nas escolas. É um processo continuado que dá prosseguimento à formação inicial e, ao mesmo tempo, que abrange todas as atividades de qualificação dos professores ao longo da carreira docente, contribuindo para a compreensão de que aprender a ensinar se prolonga por toda a vida profissional, tendo como objetivo principal a garantia da qualificação dos professores em exercício no magistério com vistas à consolidação e ampliação de seus conhecimentos e à renovação pedagógica.

Os professores, em seu fazer cotidiano, demandam atenção para suas práticas e necessidades em serviço, por meio das quais percebem que precisam de momentos formativos ofertados pela rede pública de ensino ou por iniciativas próprias. Porém, podem exercitar suas formações nesse fazer, ou seja, o fazer cotidiano não é apenas o lugar de onde se tiram os temas que demandam formação em momentos formativos, mas é ele mesmo um lugar de formação. Essa percepção precisa ser materializada pelo diálogo entre seus pares, entre a equipe da gestão e a comunidade escolar para a otimização e priorização dessas demandas. Segundo as legislações da realidade estudada, o Decreto nº 46.125, de 2013, as Diretrizes para a Organização e Realização de Reuniões Pedagógicas e o Projeto Político-Pedagógico, a rede pública de ensino oferta as formações aos professores mediante horários de formação específicos, na escola, em

reuniões pedagógicas, de forma obrigatória, ou em outro local, dentro do cômputo das suas horas destinadas a estudo e aprimoramento profissional. A demanda de formação continuada é ofertada a partir do levantamento das necessidades e temas específicos por meio de diálogo entre a equipe da gestão escolar, o coletivo de professores e a própria administração da rede pública estadual.

A legislação, por meio do Ministério da Educação (Brasília, 2004), confere aos professores a garantia de programas de formação continuada e descreve seu caráter essencial mediante a natureza do trabalho docente, que requer um processo de formação continuada desses sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica. Portanto, como reforça Veiga (2013):

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos (Veiga, 2013, p. 20).

Sendo assim, a equipe da gestão escolar deve incentivar seus professores a pensarem a formação continuada como um processo importante de aprofundamento e reflexão sobre sua prática pedagógica. Não deve ser vista somente como um momento de instrumentalização técnica para um momento de aprendizagem de metodologias por si só, mas também como um momento de aprofundamento teórico para se pensar o porquê da técnica e/ou metodologia usada e o que será desenvolvido com o aluno para sua aprendizagem e crescimento.

Para que a formação continuada dê frutos de conhecimento por meio do pensamento crítico e reflexivo, os professores necessitam de condições materiais e de tempo para estudos e aprofundamentos, como também precisam produzir conhecimentos e participar de decisões importantes sobre o currículo e demais assuntos da educação. Giroux corrobora:

Os professores precisam operar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar sua experiência com outros, produzir materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora de sua escola. Atualmente, os docentes, nas escolas públicas, trabalham sob restrições organizacionais e condições ideológicas tais, que lhes deixam pouco espaço para trabalho coletivo e para objetivos críticos (Giroux, 1998, p. 50).

Não obstante, é importante um olhar crítico sobre a oferta das formações continuadas, evitando, como reforçam Abreu Souza e Feldmann (2022), aquelas com caráter homogeneizante de treinamentos em serviço, pois tais formações não permitem a construção de experiências críticas e progressistas, no sentido de fortalecer processos democráticos ligados aos atos de ensinar e aprender. No entanto, a prática pedagógica, como afirmam as autoras, precisa ser construída a partir da compreensão do aprender dos professores e das ações que contribuem para

o fortalecimento da criação, da invenção e da experimentação de possibilidades a partir de sujeitos em realidades únicas e singulares.

A formação continuada no ambiente escolar carrega em seu movimento intrínseco a perspectiva da mudança de atitudes com relação ao fazer pedagógico, ao desenvolvimento dos alunos e à qualidade da educação. Não há como falar em qualidade na educação sem a reflexão sobre a realidade, sem pensar em como os professores trabalham, sem o movimento reflexivo do próprio professor sobre seu fazer cotidiano e a necessidade (ou não) de mudanças em sua prática. Nessa perspectiva, Freire (2007) corrobora afirmando que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática e que, por conseguinte, não “é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar” (Freire, 2007, p. 40).

Por fim, como nos reforça Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada é a base para o exercício profissional com qualidade, pois, a partir da reflexão do trabalho educativo, da sua identidade pessoal e profissional, os docentes terão as múltiplas possibilidades de ocuparem seu lugar na sociedade de forma engajada, seja na tomada de decisões e/ou na luta por mudanças construídas coletivamente.

6.1.1 Concepções de formação continuada

“Ideias todo mundo tem. Como é que entram na cabeça da gente? Entram porque a gente lê, observa, conversa, vê espetáculos.” (Ruth Rocha, 1986, p.19)

Nessa subdimensão, traremos as concepções das professoras, por meio das narrativas, sobre o que é, para cada uma delas, a formação continuada, dialogando com alguns teóricos e fazendo reflexões importantes sobre o tema abordado.

Duas professoras reforçam, por meio de suas narrativas, o caráter de continuidade da formação de professores, como podemos verificar na transcrição:

É uma capacitação além daquilo a qual eu já me graduei. (Professora Ruth Rocha).

A formação continuada, para mim, é aquela formação que não para aquela formação que está em processo. (Professora Adélia Prado).

A professora Ruth Rocha enfatiza o caráter da formação continuada de contribuir para seu desenvolvimento profissional para além da formação na graduação, e a professora Adélia Prado reforça a perspectiva de processo, como algo que nunca está acabado, pronto.

As colocações das professoras evidenciam a concepção de formação como um processo contínuo. Segundo Nóvoa (1992), o aprender contínuo é essencial na profissão docente e se

estabelece num *continuum* que se inicia na formação inicial e se prolonga nos primeiros anos de exercício profissional. E, ampliando essa concepção, Peres (2004) afirma que essa formação dá prosseguimento à formação inicial e, ao mesmo tempo, é um processo contínuo que abrange todas as atividades de qualificação dos professores ao longo da carreira docente, contribuindo para a compreensão de que aprender a ensinar se prolonga por toda a vida profissional.

O movimento de continuidade dos conhecimentos por meio da formação em serviço é vital, e as professoras apontam o aspecto do saber e do fazer inacabados, que precisam ampliar e estabelecer novas reflexões.

A professora Ana Maria Machado traz em sua fala o aspecto da construção da docência na formação continuada ao afirmar que:

É toda, na minha opinião, é toda formação que vem a somar na vida dos profissionais, para tirar as dúvidas e para melhorar o dia a dia do professor, no caso. (Professora Ana Maria Machado).

Sendo assim, ao afirmar que é uma formação que vai somar à sua vida e melhorar o seu contexto na prática do dia a dia, a professora demonstra que essas formações são importantes e trazem melhorias para o seu processo de ensino e suas práticas pedagógicas em sala de aula. A formação continuada demonstra a importância das formações que ocorrem na escola a partir das dúvidas do profissional mediante a sua realidade, o seu fazer, a sua prática. Por conseguinte, essas aprendizagens vão constituindo a sua profissionalidade docente, a sua característica própria. Nessa perspectiva, Magalhães e Azevedo contribuem ao afirmar que:

[...] a formação de um docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas - apesar de serem acréscimos positivos -, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 31)

O contexto e as demandas nascidas da realidade em que se trabalha devem envolver a formação continuada, movendo as ações formativas a serem construídas nas escolas.

A professora Ruth Rocha enfatiza a importância da formação continuada como algo que vai acrescentar “inovações” na sua prática:

Eu acho que não é só a capacitação em si, é um ato mais concreto de inovações para o que a gente pode levar para a sala de aula, além daquilo que foi estudado ao longo do curso de graduação (Professora Ruth Rocha).

Podemos inferir que, ao usar a palavra “inovações”, a professora se refere à perspectiva de novos conhecimentos para além do que foi estudado em sua formação inicial. Compreendemos como renovação e ampliação de conhecimentos pedagógicos para o exercício

da docência. Nesse recorte da fala, é importante refletirmos sobre sua narrativa, que compreende, acertadamente, que a formação inicial é o início da formação, o que prevê continuidades ao exercer a profissão.

A professora Cecília Meirelles traz em sua contribuição a questão sobre a formação continuada trazer o conhecimento de tecnologias modernas para que possa exercer sua prática otimizando a aprendizagem de seus alunos:

Para melhorar a minha prática, para que os alunos tivessem um melhor rendimento, soubessem como lidar com as novas tecnologias, modernidades. Seria troca de experiências, seriam essas capacitações que a secretaria nos envia para que a gente melhore cada vez mais o nosso trabalho (Professora Cecília Meirelles).

Nessa fala, percebemos que ela deixa evidente que as novas tecnologias são importantes no seu dia a dia e, ao melhorar a prática com seu uso, ela conseguirá melhorar a aprendizagem dos alunos. Sobre o uso de tecnologias, podemos salientar que o uso da tecnologia no ambiente escolar foi de suma importância para os professores no contexto da pandemia da Covid 19, por experiência própria desta pesquisadora, que teve o aumento do uso em seu trabalho cotidiano com os alunos para interação com a comunidade escolar nesse momento crucial.

Essa necessidade do uso de tecnologias afirma que as formações continuadas nascem de demandas que emergem das realidades e processos históricos específicos das escolas; inserir a escuta atenta por parte da equipe gestora e, principalmente, dos coordenadores pedagógicos faz-se necessário para que as temáticas propostas nos estudos cotidianos dialoguem com as necessidades apontadas pelos professores.

A partir das falas das professoras Ruth Rocha e Cecília Meirelles, reportamos a Nóvoa (1992) ao nos referirmos ao novo sentido das práticas de formação de professores centradas nas escolas, numa perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos. Com isso, produz-se um esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

A professora Adélia Prado reforçou o caráter coletivo em suas formações:

(...) aquela formação que está em processo e todos os dias a gente traz as dúvidas, traz as questões e isso daí é sanado de uma maneira em conjunto com a escola, não só com uma pessoa só, mas junto com outras e de jeito que tudo aquilo que a gente tenha dúvida, a gente busque para poder auxiliar o aluno, porque na verdade a peça principal é o aluno (Professora Adélia Prado).

Nessa fala, a professora traz para nossa análise o caráter da formação continuada como um processo que é construído em conjunto, envolvendo todos da escola, como um projeto coletivo em busca de sanar as dificuldades, as dúvidas, tendo como eixo principal a aprendizagem do aluno. Essa colocação insere em nossa análise algo que vai além do

pensamento individualizado e nos coloca na perspectiva de um ensino cuja participação de todos é importantíssima, pois todos conversam e dialogam com vistas à construção de uma escola participativa e reflexiva, contribuindo para o crescimento de toda a equipe.

A resposta da professora Adélia Prado nos remete aos estudos de Alarcão (2001), que propõem um projeto de escola reflexiva que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai, e reforça que os membros dessa escola devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a coconstrução, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação. Alarcão (2001) também afirma que a escola é um organismo vivo, aprendente e desenvolve-se na interação.

Por fim, a partir das colocações das professoras nessa subdimensão, reforçamos que o processo coletivo deve envolver todo o percurso de formação continuada na escola e, como nos aponta Nóvoa (2001), a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos, sendo assim, deve-se caminhar em uma perspectiva coletiva e partilhada.

6.1.2 Momentos da formação na escola

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.” (Ruth Rocha, 1986, p. 18)

Nesta subdimensão, trataremos da análise das professoras sobre os momentos de formação na escola, como ocorrem e como se efetivam; utilizaremos a contribuição da legislação da SEE/MG (Resolução SEE N° 4968 de 2024) e do pesquisador Nóvoa (1992).

Com relação aos momentos de formação continuada na escola, as professoras Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Adélia Prado responderam que acontecem nas reuniões de módulo:

Ali (reunião de Módulo) a partilha de conhecimento entre todos os profissionais da escola traz pra gente uma vivência, soluções ou casos a pensar em ter soluções. Então, pra mim também é uma capacitação essa reunião (Professora Ruth Rocha).

A formação continuada aqui na escola acontece em dias de reunião nos módulos e sempre que a gente tem dúvida a gente procura a supervisora e isso às vezes é feito de forma individual ou em grupos e grupos de sala mesmo e até mesmo nas reuniões a gente tem como conversar com os demais colegas e com isso a gente vai sanando dificuldade (...) (Professora Adélia Prado).

Acontece nos momentos de módulo, nas reuniões pedagógicas, muitas vezes em reunião com os colegas professores, com a supervisora, diretora, vice-diretora também (Professora Ana Maria Machado).

Os momentos de formação continuada na escola ocorrem nas reuniões de módulo 2, ou chamada também de reunião pedagógica, que constitui uma reunião semanal de até 2 horas, na qual as professoras se reúnem com a equipe da gestão escolar. São reuniões de caráter coletivo, conforme a Resolução (Minas Gerais, 2024), quando são observados: o planejamento realizado pela equipe gestora da escola, com foco no desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos e institucionais, em consonância com o Regimento Escolar, o Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola e as diretrizes da SEE/MG.

As professoras salientam a importância de haver o diálogo e a troca de experiências entre elas nessas reuniões, e que esse momento de formação ajuda a sanar dificuldades e dúvidas; ressaltam o trabalho da coordenação pedagógica, que as atende de forma individual e em grupos, e reforçam a presença da equipe gestora nesses momentos de formação.

A reunião pedagógica é uma ação efetivada em todas as escolas estaduais mineiras, uma política pública que garante momentos semanais durante todo o ano letivo. Acreditamos que, ao evidenciarmos as narrativas em que as professoras reconhecem a importância desse espaço coletivo para a formação, apontamos para a necessidade de aumentar esse tempo de estudos e discussões que nascem das realidades escolares.

A professora Cecília Meirelles evidencia a presença de ações de formação como palestras, a troca de experiências e formações ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado:

Ocorre através de palestras, de pessoas que vêm para nos esclarecer determinados assuntos, ocorre através das trocas de experiência entre os professores e também algumas capacitações que a secretaria nos envia. (Professora Cecília Meirelles).

Nesse relato, a professora não citou o horário de reunião de módulo como sendo usado para essas formações, mas, como as outras, salientou as trocas de experiências. Ela informa sobre a presença de momentos de formação ofertados pela SEE/MG, trazendo um dado novo: as formações planejadas pelo órgão responsável pela escola.

Importante salientarmos que três professoras demonstram o caráter coletivo das formações como sendo um dos pilares para as reuniões pedagógicas. Assim, buscamos Nóvoa (1992) para pensarmos a importância da coletividade para o desenvolvimento e o aprimoramento das professoras de forma crítica e reflexiva, ao refletirmos que o espaço da prática concreta dos professores deve ser considerado como espaço formativo por excelência, sendo necessário esse tempo de trabalho coletivo, propiciando trocas, planejamentos e iniciativas comuns.

No mais, evidenciamos, nas narrativas das professoras nessa subdimensão, que há a garantia da formação em serviço por meio das reuniões coletivas nas políticas públicas estaduais, o que é de suma importância para a troca de experiências, para tirar dúvidas e para o diálogo

entre a equipe gestora e as professoras. Portanto, como corrobora Nóvoa (1992), essas práticas de formação coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

6.1.3. Contribuições institucionais

"O que leva uma criança a ler é o exemplo." (Ana Maria Machado, 2002, p. 15)

Nesta subdimensão, as professoras contribuíram relatando a participação da Superintendência de Ensino/SEE nas sugestões de cursos de formação no âmbito escolar, de forma on-line ou presencial, bem como a participação delas nos cursos. Faremos as análises das colocações das professoras e traremos reflexões com relação à legislação da SEE/MG (Resolução SEE N° 4968 de 2024) e à contribuição das pesquisadoras Abreu Souza e Feldmann (2022).

A professora Ruth Rocha salientou que ela fez formações por iniciativa própria mas não realizou nenhum curso oferecido pela SEE/MG:

Não, pela proposta da superintendência de ensino, como eu disse pra você, eu não fiz nenhum. As graduações que eu fiz foi de caráter individual, mas na escola, existem pessoas que fazem essas capacitações, sim. No caso, eu não (Professora Ruth Rocha).

A professora Cecília Meirelles relata que fez pós-graduação on-line, mas não é de indicação da SEE/MG:

No momento não me lembro qual, mas eu tenho feito pós-graduação. Procuo cursos. É online. Mas assim, formação mesmo, mesmo. A última foi a pós, deve estar fazendo o quê? Os seus 6 anos, mais ou menos (Professora Cecília Meirelles).

Pelas colocações das duas professoras, é notório perceber que o processo de formação continuada da escola, por indicação institucional, oficial, não é realizado pelas professoras porque elas procuram outros cursos por iniciativa própria, o que pode sinalizar um distanciamento entre o que é ofertado como formação e o que é demanda da realidade das docentes.

A formação continuada também ocorre por meio das iniciativas e buscas das próprias professoras, mas isso não diminui a responsabilidade institucional do Estado que, por lei, precisa garantir os estudos coletivos e os aprimoramentos profissionais em serviço.

A professora Ana Maria Machado afirma que já fez cursos oferecidos pela SEE/MG:

Nossa, faz tempo que eu não faço, mas eu já fiz alguns cursos, aqueles que estão na plataforma do governo, eu não me lembro, se eu não me engano é de inclusão e de algo sobre supervisão escolar. Eu não sei falar o nome direitinho assim correto (Professora

Ana Maria Machado).

A professora evidencia que fez os cursos e, pelas temáticas, foram cursos relacionados ao seu trabalho e sua prática docente. Essa afirmativa nos faz pensar se as propostas de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais se arquitetam a partir das demandas das professoras. Muitas vezes, o que é proposto pode não dialogar com as reais necessidades pedagógicas de estudo, e acreditamos que as professoras não devem ser participativas apenas no desenvolvimento dos cursos ofertados, mas no planejamento das ações, o que evidenciará maior engajamento.

A professora Adélia Prado afirma que não fez nenhum curso devido ao fato de não ser professora efetiva, já que professor contratado não tem acesso a esses cursos:

Na verdade, a superintendência se preocupa muito com o funcionário efetivo. No meu caso, funcionário contratado, a gente não tem esse acesso aos cursos de formação deles (Professora Adélia Prado).

Essa colocação, de não ter a oportunidade de participar das formações oferecidas pela SEE/MG, é de causar estranheza, pois todos os profissionais envolvidos no âmbito escolar têm o direito à formação conforme a Resolução Nº 4.968 (Minas Gerais, 2024), que institui a formação continuada como requisito para as atividades extraclasse, além de ser uma atividade remunerada, que corresponde a $\frac{1}{3}$ (um terço) da jornada de trabalho dos docentes.

Hoje, na rede estadual de educação, há um número considerável de professores contratados, cerca de 80%⁸, uma estratégia neoliberal que contrata o professor por tempo determinado e precariza o trabalho de continuidade dos professores. Porém, podemos constatar que a professora Adelia Prado não sabe que usufruir das ofertas de cursos planejados pela Secretaria de Educação do Estado também é um direito do profissional contratado.

Analisando as colocações das professoras e mediante a legislação: Resolução SEE Nº 4.968, de 2024, a formação continuada é considerada atividade extraclasse, sendo especificada no artigo 1º, inciso 2º:

São consideradas atividades extraclasse aquelas destinadas a estudos, planejamento, avaliação, formação continuada, reuniões e outras atribuições específicas inerentes ao cargo de professor que não configurem o exercício da docência e tenham como objetivo o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem (Minas Gerais, 2024, p. 1).

Ao analisarmos a legislação, sem aprofundarmos nos temas dos cursos de formações continuadas dos professores, que não é objeto desta dissertação, a SEE/MG oferece cursos por

⁸ Minas Gerais é o estado com o menor percentual de docentes concursados na educação básica, apenas 19,2%. A estatística do Censo Escolar 2023, foi destacado em 25/3/24, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), durante o Seminário Internacional de Educação.

meio de órgãos oficiais, tais como Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores de Minas Gerais e a Superintendência de Ensino e instituições parceiras, para que os profissionais da educação se aprimorem.

Porém, para além da legalidade, apontamos para a importância de estabelecermos planos de formação de professores elaborados pelas instituições de educação que considerem a experiência e participação dos docentes, pois, como nos alerta Abreu Souza e Feldmann (2022), uma formação padronizada não leva em consideração a singularidade dos professores e das realidades escolares, pois não há padrões e formatos para a experiência docente, ela é peculiar ao sujeito que a constrói em seu fazer cotidiano. Sendo assim, as demandas são plurais e diversas.

6.1.4 Aspectos relevantes da formação continuada

"Aprendi que amadurecer dói, mas o fruto pode ser bom." (Ana Maria Machado, 2007, p. 52)

Nesta subdimensão, analisaremos nas colocações das professoras os aspectos relevantes que destacaram sobre a formação continuada. Apoiaremos-nos no aporte reflexivo de Paro (2012), Laval (2004) e Nóvoa (1992).

A professora Ruth Rocha, a partir de sua experiência, salienta que a escola está oferecendo palestras com um profissional que trabalha com questões relacionadas ao excesso de informação e depressão:

Nós temos um psiquiatra, creio que psicólogo ou psiquiatra, que ele está nos dando palestra a respeito da depressão, do excesso de informação que a gente tem, que leva a gente a estar com essa fadiga de trabalho, com esse excesso de responsabilidade. Então, esse é um dos projetos que ajudam na nossa formação também (Professora Ruth Rocha).

Esse tipo de formação na escola é bem atual e importante, porque, como salienta a professora, há um excesso de trabalho e responsabilidades, causando fadiga nos professores, fruto das lógicas neoliberais que imperam na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Importante destacarmos que, por meio dessa lógica que trata a educação como mercadoria, há nas escolas a sobrecarga de propostas de trabalho pedagógico para o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, como o SAEB⁹ (Sistema de Avaliação da Educação Básica - Inep) e o SIMAVE¹⁰ (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica), trazendo

⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

¹⁰ Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Criado em 2000, o sistema é implementado com a função de aferir se os alunos estão desenvolvendo as habilidades esperadas para sua etapa escolar, fornecendo informações para os gestores de rede pensarem em políticas públicas direcionadas aos desafios

pressões e sobrecargas na docência, o que resulta em vários problemas sérios de saúde nos professores, pois estes precisam dar conta dos conteúdos e “treinar” os alunos para as provas. Nessa realidade, na qual se cobra dos professores o desenvolvimento de um ensino voltado ao bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, com a lógica da pedagogia das competências e desenvolvimento de habilidades, reforça-se um modelo de educação que prioriza a especialização em detrimento da formação integral dos alunos. Laval (2004) afirma que a lógica da competência prioriza as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável em vez dos conhecimentos realmente apropriados, além de carregar um risco grave de desintelectualização e de desinformação nos processos de aprendizagem.

A professora Ana Maria Machado reporta que, nos momentos coletivos e nos atendimentos da equipe gestora, é preciso conversar sobre a indisciplina e questões pertinentes ao dia a dia do fazer docente:

Em relação, realmente, às dificuldades que nós temos em sala. Indisciplina e outras questões que acabam aparecendo no dia a dia. Ou algumas questões até sobre trabalhar com algum assunto que é necessário ouvir opiniões, a melhor forma de trabalhar (Professora Ana Maria Machado).

Essa fala da professora deixa evidente as dificuldades da sala de aula, como a indisciplina e outros temas que surgem no dia a dia e que torna importante o diálogo, a escuta de outras professoras para melhorar os processos de ensino e aprendizagem e conseguir lidar com os alunos e suas questões. Nessa perspectiva, Paro (2012) reforça que, a cada dia, os professores estão aprendendo mais, seja com seus colegas, seja com seus alunos, e, assim, o essencial da formação em serviço, da formação continuada, é o próprio serviço, é o próprio trabalho feito diariamente de forma crítica e reflexiva.

A temática sobre indisciplina exige formações robustas e críticas, numa perspectiva emancipatória, para ampliar a compreensão do que gera a indisciplina ou mesmo do que venha a ser a indisciplina, sua concepção, de modo a ampliar o conhecimento sobre essa problemática tão presente nas salas de aula. É necessário saber que há vários fatores que impulsionam a disciplina. Para construir coletivamente ações efetivas sobre essa temática, há de se estabelecer o pensar de um projeto coletivo entre a equipe da escola e o corpo discente.

A professora Adélia Prado salienta a troca de experiência como fator importante para o crescimento profissional:

A troca de experiência ela tem que acontecer, porque às vezes a maneira que a gente pensa em ensinar não é a maneira com que aquele aluno será capaz de aprender, então

enfrentados pela educação no estado.

eu acho que a troca entre os professores é muito importante para isso (Professora Adélia Prado).

Nessa colocação, a professora relata a troca de experiência como um momento importante para que possa refletir sobre os problemas que se apresentam no trabalho com a diversidade de alunos e suas necessidades de aprendizagem.

As professoras Ana Clara Machado e Adélia Prado tocam em um ponto importante para se pensar a escola, seus contextos, desafios e as práticas dos docentes na perspectiva do trabalho coletivo para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos. Nessa questão, Paro (2010b, p. 31-32) nos ajuda a pensar ao afirmar que, por sua vocação universal, a escola “[...] precisa estar atenta às condições de existência materiais e culturais de cada aluno ou grupo de alunos, de modo a oferecer os procedimentos e os métodos adequados para que todos de fato aprendam.”

Evidenciamos os aspectos relevantes da formação continuada por meio das narrativas das professoras e salientamos que elas reforçam a importância do caráter coletivo das formações para otimização das práticas pedagógicas e para todo o processo que se desenvolve nas salas de aula. Sendo assim, Nóvoa (1992) nos ajuda a refletir sobre a importância da criação de redes de (auto) formação participada, cuja ação assume a formação dos professores como um processo interativo e dinâmico e salienta que a troca de experiências e a partilha de saberes configuram espaços de formação mútua, com cada professor sendo chamado a desempenhar o papel de formador e de formando de forma simultânea.

6.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao pensarmos a escola, seus contextos, seus sujeitos, o trabalho docente e a formação continuada, é necessário o entendimento da função dos profissionais da coordenação pedagógica, que atuam diretamente no trabalho pedagógico e administrativo. A coordenação é parte da equipe da gestão escolar, e atua na otimização e reflexão crítica das práticas com os professores, na articulação da formação continuada e no atendimento aos professores, pais, alunos e comunidade escolar. O coordenador pedagógico atua frente às normatizações das instituições escolares com vistas à melhoria do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos alunos, contribuindo para a democratização do ensino e para a melhoria da qualidade da educação.

Na realidade investigada mediante normatização da SEE/MG (Minas Gerais, [20--]), podemos caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico como um profissional que articula o planejamento, a implantação e o desenvolvimento das ações educacionais, sendo corresponsável, com a direção escolar, pela liderança da gestão pedagógica. É um trabalho de fundamental

importância para a percepção do contexto, análise da realidade, acompanhamento dos dados, orientação e apoio à implementação de ações pedagógicas diferenciadas e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Sobre o papel do coordenador, Oliveira (2008) complementa que cabe a esse profissional atuar no relacionamento da escola com os pais e a comunidade, acompanhar o funcionamento pedagógico e didático da escola e articular com os professores sobre como se dá a comunicação e a interpretação das avaliações dos alunos.

Para tanto, aprofundando as atribuições da coordenação pedagógica, salientamos que, segundo Libâneo (2013), o profissional da coordenação ajuda os professores na assistência didático-pedagógica com vistas à qualidade do ensino, auxiliando-os na concepção, construção e administração de situações de aprendizagens, adequando-as às necessidades educacionais dos alunos com procedimentos de reflexão e investigação. Para mais, deve atuar nas atividades de formação continuada de forma a contribuir para o aprimoramento profissional dos professores, oportunizando as trocas de experiências.

Não obstante, como destaca Libâneo (2013), o coordenador pedagógico deve atuar nas formações continuadas das equipes de professores, mas cabe destacar que, no estado de Minas Gerais, esse profissional, nomeado como supervisor, tem várias atribuições. No entanto, não está evidente nem descrito que ele seja o responsável primeiro pelas formações de professores. Elencamos algumas funções estabelecidas na Resolução N° 4.968 (Minas Gerais, 2024) que versam sobre o desenvolvimento de ações pedagógicas direcionadas à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, em consonância com o Projeto Político-pedagógico e diretrizes da SEE/MG: o planejamento e execução de reuniões coletivas e colaborativas, por meio dos módulos, com o uso de metodologias ativas com vista ao alinhamento metodológico, conceitual e teórico sobre o CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais, promovendo, sempre que possível, reuniões por área e interáreas; conhecimento, apresentação e incentivo para a utilização de ferramentas e materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais e demais parcerias, fortalecendo a formação continuada na Rede Estadual de Ensino. Sendo assim, podemos salientar, pelas funções apresentadas, que elas são de cunho formativo e trazem a perspectiva da formação continuada em serviço, porém, o que fica evidente é que o coordenador pedagógico fortalece a formação continuada pelo incentivo à participação dos professores nas instâncias de formação da SEE/MG e nas próprias unidades escolares.

Por meio dessa prerrogativa, Paro (2012) reforça, na perspectiva de uma visão transformadora de educação, que o auxílio aos professores não seja restrito à existência de coordenadores, mas seja estendido a todas as medidas dos sistemas de ensino referentes a uma

autêntica formação permanente em serviço que não privilegie somente os aspectos técnicos, mas vise a transformação da educação. Ampliando o conceito de visão transformadora, Giroux (1997) corrobora enfatizando que é preciso encarar os professores como intelectuais, e os coordenadores também se encaixam nessa prerrogativa. O autor afirma:

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (Giroux, 1997, p. 162-163).

Felix (2022) salienta que a formação continuada dos professores deve ser algo imprescindível ao coordenador, pois ele é o sujeito articulador do processo formativo, além de mediador das necessidades dos alunos e da direção do aprimoramento do professor, condição contemporânea necessária para o desenvolvimento escolar satisfatório.

Em seu processo de gestão do trabalho educativo, de modo específico a formação dos professores, como nos afirma Domingues (2013), o coordenador pedagógico deve assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor, favorecendo o contraste de ideias, de atuação e de sentimento, de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola, promovendo novas formas de ocupação do espaço formativo por todos que dele fazem uso.

Para maior compreensão do trabalho de direcionar e refletir o ambiente escolar, dos coordenadores pedagógicos é exigida a realização da formação na escola de forma crítica e reflexiva, delegando a eles a compreensão de muitos fatores determinantes desse fazer e a consciência de um trabalho de liderança, aspecto destacado como atributo de sua função, implicando o desafio de construir uma formação sólida, afinada com a complexidade e a diversidade das situações pedagógicas na escola. Sendo assim, Domingues (2009) reforça que as formações desse profissional “[...] não podem estar alicerçadas numa perspectiva instrucional, baseada em prescrições e orientações, e precisam estar organizadas para ampliar as expectativas e concepções desse profissional, para que atue em qualquer situação.” (Domingues, 2009, p. 199).

Não obstante, o coordenador pedagógico, em seu cotidiano carrega muitos desafios que podem ser somados, tais como o de articular a formação entre pessoas de interesses diversos, em um espaço de ação e reflexão, porém ligados por um pacto comum centrado na coletividade, como reforça Felix (2022), e aqueles relacionados à indisciplina, violência, escassez de pessoal e materiais, defasagem de idade e série, evasão e repetências, como nos afirma Martins e Cedran

(2020). Compete a ele realizar a formação continuada dos docentes da escola, oferecendo condições para que os professores se aprimorem, se atualizem, desenvolvam sua prática docente, reconhecendo, assim, que sua função é de natureza pedagógica, e esse aspecto deve estar sempre bem delimitado para todos os que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, o coordenador pedagógico tem uma função primordial no desenvolvimento da equipe da gestão escolar para o desenvolvimento das ações e otimização na qualidade do ensino. Ou seja, articula a formação continuada dos professores com as necessidades surgidas do cotidiano das salas de aula e das questões emergentes da reflexão crítica do contexto escolar, com uma concepção de educação que priorize a aprendizagem significativa para os alunos. No entanto, levando-se em conta a especificidade do seu trabalho, há momentos em que seu trabalho fica restrito aos atendimentos a pais e alunos, ao tratamento da indisciplina e a projetos estanques advindos da secretaria de educação, em detrimento de suas funções primordiais.

6.2.1 Importância do papel dos coordenadores pedagógicos

"Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento." (Adélia Prado, 1991, p. 73)

Nesta subdimensão iremos apresentar as análises das narrativas das professoras com relação à importância do trabalho dos coordenadores pedagógicos com aporte teórico para elucidar algumas questões.

A professora Ruth Rocha traz em sua fala a concepção de que o coordenador pedagógico é um profissional que faz a mediação das informações:

Os coordenadores, como eu já tinha dito, além da sua mediação das informações, ele passa também a sua própria vivência de vida, seus próprios caminhos, suas próprias ações, os seus atos que deram certo ou não. Eu vejo ali que não é uma pessoa que está... Ela está ali na função não de delegar funções. Ela está ali porque ela tem, além da sua capacitação, da sua graduação, ela tem ali o discernimento de falar e agir de maneira que não saia, como eu gosto de dizer, algo impensado. (...) Ela tá ali pras informações que são necessárias para o andamento da escola (Professora Ruth Rocha).

Nessa colocação, a professora evidencia que os coordenadores pedagógicos são importantes porque fazem a mediação das informações na escola. Para tanto, trazem suas experiências, suas vivências para os momentos de formação. São profissionais formados, têm discernimento para falar assertivamente, e suas informações são necessárias para o andamento da escola.

É importante destacarmos a questão dos coordenadores pedagógicos trazerem as experiências construídas em sua trajetória profissional. Elucidamos essa perspectiva como constituinte da atuação dos coordenadores que, em seu fazer cotidiano, incorporam práticas e

saberes para a execução de seu trabalho. Sendo assim, a formação dos coordenadores é feita, para além de cursos, ao longo de sua carreira e de acordo com suas experiências nos ambientes escolares por meio de trocas de experiências com equipes gestoras e docentes.

A professora Ana Maria Machado salienta que os coordenadores pedagógicos são importantes porque estão próximos e identificam aquilo que as professoras precisam para melhor atender seus alunos:

Seria identificar as dificuldades, o que os professores mais precisam discutir naquele momento para tentar descobrir as suas dificuldades, o que eles precisam para atender melhor aos alunos (Professora Ana Maria Machado).

Com a narrativa da professora, reforçamos a proximidade dos coordenadores pedagógicos no dia a dia dos professores, com uma percepção das reais dificuldades dos professores para discussão e proposição de ações para sanar essas questões. Sendo assim, Nóvoa (1992) nos ajuda a refletir sobre essa colocação, afirmando que a formação continuada é uma oportunidade histórica para a instauração de dispositivos de parcerias e cooperação entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais.

A professora Cecília Meirelles identifica a importância dos coordenadores como suporte, como apoio, aqueles que tiram dúvidas, acompanham todo o trabalho das professoras:

É muito importante porque, imagino assim, se a gente não tiver aquele apoio, aquele suporte do coordenador para que a gente tenha um serviço. Como eu diria, é importante, a coordenação é importante para que a gente. (...) Um apoio, com certeza. Está ali sempre dando suporte (Professora Cecília Meirelles).

Nessa narrativa da professora, salientamos esse papel fundamental da coordenação de ser apoio e de estar com os professores para discussão, reflexão e encaminhamentos do trabalho pedagógico. O profissional que assume a coordenação pedagógica precisa estar atento a essa atribuição, que exige dele um olhar intimista para com as realidades de sala de aula e as especificidades de cada professor em seu fazer cotidiano. Como nos reforça Nóvoa (1992), o espaço da formação é constituído por atores individuais e coletivos e constitui uma construção humana e social, na qual os diferentes atores possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios.

A professora Adélia Prado salienta que é de suma importância o trabalho dos coordenadores, pois eles trazem uma visão mais ampla dos problemas cotidianos da sala de aula e contribuem positivamente para a resolução dos problemas:

A importância delas é de suma importância, porque a supervisora, ela traz pra gente de uma visão mais ampla, onde a gente às vezes acha que a criança está com aquela dúvida ali, que a gente vai tentar de uma maneira e a supervisora ela traz de uma

forma mais assim, às vezes uma coisinha pequena, que a gente pensa sendo um problema muito grande e a gente consegue resolver junto ali sem essa dúvida no caso da criança (Professora Adélia Prado).

Na colocação da professora, evidenciamos que ela traz um componente importante para a tomada de decisões na escola. Podemos destacar a confiança dos professores nos coordenadores e a parceria nas decisões. Há evidência de que os coordenadores são formados e têm conhecimento para esse trabalho. Porém, podemos destacar que, na SEE/MG, há alguns cursos oferecidos institucionalmente para os coordenadores, mas não são direcionados para o fazer cotidiano. Esse fazer o coordenador constrói trabalhando; é uma espécie de autoformação. Podemos elucidar, e por meio de experiência própria da pesquisadora, que os coordenadores não conseguem participar de muitos dos cursos ofertados devido à falta de tempo para formações, pois trabalham 24 horas semanais¹¹ na escola em sua função, cujas atribuições extrapolam o seu trabalho devido à burocracia e às demandas emergentes da SEE.

Analisando as colocações das professoras sobre a importância e o papel dos coordenadores pedagógicos nos processos de formação continuada, verificamos que todas reforçaram e reconheceram que esse profissional colabora em suas necessidades cotidianas, nas dificuldades em sala de aula, mas em nenhum momento evidenciaram que há momentos de formação continuada para aprofundamento dessas dificuldades, com estudos e aporte teórico para uma reflexão crítica. Sendo assim, percebemos que os coordenadores pedagógicos são mais eficientes nas tomadas de decisão individuais, com cada professora e sua realidade em sala de aula e com ações voltadas à resolução de problemas de ordem prática. Para reflexão e crítica da questão colocada, podemos pensar com Paro (2012), que enfatiza que os sistemas de ensino, incluindo a equipe gestora, devem usar de todas as medidas para uma autêntica formação permanente em serviço que não privilegie somente os aspectos técnicos, mas também dissemine uma visão transformadora de educação.

Sendo assim, pelas considerações das professoras, o trabalho dos coordenadores pedagógicos é considerado de fundamental importância no processo de formação continuada dos professores e atende a todas as demandas nos momentos necessários. Afirmam que esse profissional está pronto a apoiar, possui formação adequada e as informações de que elas precisam para sanar as dificuldades em sala de aula e atender com qualidade seus alunos. No entanto, os coordenadores precisam se atentar às perspectivas de análise e reflexão sobre a prática educativa para um enriquecimento profissional capaz de mudar as concepções e crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem, como reforça Imbernón (2006).

¹¹ Art. 9º - O EEB cumprirá a carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais. (Resolução SEE Nº 4.789, de 11 de novembro de 2022).

6.2.2 Dificuldades em seu trabalho

"Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem e que amanhã recomeçarei a aprender." (Cecília Meireles, 2001, p. 1442-1443)

Nesta subdimensão, iremos analisar e refletir sobre como as professoras identificam as dificuldades no trabalho dos coordenadores no tocante ao seu trabalho e, de forma especial, à formação continuada.

A professora Ruth Rocha salienta uma dificuldade importante nas reuniões pedagógicas e sugere que sejam realizadas por turno para que o diálogo entre os pares seja mais efetivo, reforçando a necessidade de articulação com a equipe da gestão escolar para a definição de tempos e espaços de formação diferenciados:

Se as reuniões pedagógicas fossem por turnos. Vamos supor, mês de novembro, dois dias da semana, um dia o turno da manhã, outro dia o turno da tarde e um dia só os dois turnos juntos. Por quê? Porque eu vejo que ser humano, se lidar com o ser humano é complicado (Professora Ruth Rocha).

Sendo assim, com essa colocação da professora, evidenciamos uma expectativa de trabalho nas formações onde as professoras seriam organizadas para um diálogo com seus pares, ou seja, cada professora faria estudos para refletir sobre seu trabalho com as professoras que trabalham com as mesmas turmas e possuem as mesmas especificidades curriculares e metodológicas. Outra observação é em relação à constância das reuniões, que passariam a ser quinzenais para cada grupo de professoras, as do turno da manhã e as do turno da tarde e uma reunião com todos os turnos juntos. Essa sugestão encerra um caráter de otimização do trabalho dos coordenadores e da escola como um todo, podendo facilitar o trabalho da equipe gestora.

Com relação à formação continuada, a professora, na próxima narrativa, enfatiza que o excesso de projetos que vêm da SRE (Superintendência Regional de Ensino) tem atrapalhado as formações na escola, pois os professores precisam executar esses projetos e dar respostas rápidas ao sistema de ensino:

Tá, trabalhamos muito com projetos que já vêm já na programação, né, ou até mesmo fora da programação da SRE. São projetos que chegam do governo, esses projetos chegam impactantes e tem que ter respostas rápidas. Então, esse excesso de projetos fazem também com que esse profissional que busca essa capacitação, que não tenha tempo (Professora Ruth Rocha).

Nessa fala, a professora evidencia que não há constância nas formações devido ao excesso de projetos extraescolares a serem desenvolvidos e impostos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que chegam com necessidade de trabalho urgente e de respostas rápidas, exigindo tempo das professoras e dos coordenadores para a implementação e a execução

dos pedidos. Assim, podemos inferir que esses projetos impactam a dinâmica do trabalho dos coordenadores e da formação continuada das professoras.

É importante ressaltarmos que esses projetos não são planejados com as professoras, eles chegam prontos e não abrem brechas para o planejamento coletivo ou a inserção de propostas, com ênfase no cumprimento exato do que está sendo proposto. Esse tipo de ação traz em si a concepção de que os professores são meros aplicadores e executores de projetos prontos, o que fragiliza o processo educacional e engessa, às vezes paralisa, o andamento de projetos da escola para que possam realizar as demandas externas de desenvolvimento de exigências vindas prontas da SEE/MG. Para mais, Paro (2012) nos alerta sobre a descontinuidade ou a fragmentação do processo de formação continuada nas escolas. Esta dificilmente concretizará todas as suas potencialidades se não houver um programa de formação estruturado e coerente com a perspectiva de melhoria da qualidade da educação.

A professora Ana Maria Machado, na narrativa a seguir, contribui afirmando que a coordenadora pedagógica precisa ter mais acesso às professoras, verificar as suas necessidades, denotando uma dificuldade importante na realidade escolar:

Eu acredito que poderia... ter um acesso melhor aos professores, ao que eles realmente necessitam, que eu vejo que isso é muito amplo, o que o professor precisa para melhorar seu trabalho (Professora Ana Maria Machado).

Nessa questão levantada, podemos identificar que os coordenadores estão tendo dificuldades de atender as demandas das professoras, embora em outra narrativa evidenciem a proximidade e a presença. Para tanto, salientamos que o ambiente de trabalho da coordenação é cheio de inconstância e burocracias, os atendimentos e as necessidades da equipe gestora consomem parte do tempo do trabalho dos coordenadores, que, ao atenderem essa demanda, deixam de lado o atendimento às professoras.

Com relação à formação continuada, a professora critica os cursos on-line devido à dificuldade de realizá-los e salienta a importância de cursos presenciais na reunião de Módulo, que também podem ser fora do ambiente escolar:

Eu acredito que a escola precisa ofertar mais cursos presenciais, devido à essa dificuldade de cursos online, igual eu falei que nós recebemos, mas é muito difícil fazê-los, eu acredito que seja isso, mais prática, mais cursos presenciais, ali nessas reuniões de módulo, uma experiência diferente, sair um pouco da escola, eu acredito que seja isso (Professora Ana Maria Machado).

Nessa fala a professora evidencia a necessidade de oferta de mais cursos presenciais com práticas, nas reuniões pedagógicas ou em outro lugar com experiências diferentes. Nessas colocações a professora salienta uma necessidade de sair do que costumeiramente se faz, com uma crítica ao que vem acontecendo no ambiente escolar: o excesso de cursos on-line que talvez

não estejam contribuindo para sua prática e reflexão. Colocar essa dificuldade com cursos online e a sugestão de cursos presenciais que ultrapassem os muros da escola é de uma importância singular, pois essa professora tem a percepção mais abrangente de formação continuada e de que há outros espaços importantes de formação como cinema, museu, universidade, entre outros, ampliando os espaços formativos.

A professora Cecília Meirelles reforça as dificuldades dos coordenadores em realizarem seu trabalho em sua especificidade, pois assumem outras funções sem ser o pedagógico, são muitas demandas para esse profissional:

A supervisão hoje está bem complicada, por quê? Bem crítica. Porque nós recebemos pais o tempo todo, na escola, e o supervisor que tem que estar diante dessa demanda. E, com isso, ele acaba sendo um orientador e deixa de ser o supervisor pedagógico. Então, o que a gente precisaria para que melhorasse o trabalho pedagógico do supervisor junto com os professores, ter esse orientador que eles tiraram da rede. Se a gente não tem orientador, o supervisor tem que fazer a parte do orientador e não tem como ele ficar fazendo a parte dele (...) (Professora Cecília Meirelles).

Nessa narrativa, evidenciamos a sobrecarga de atribuições do coordenador pedagógico e a precarização do seu trabalho, bem como a dificuldade de cumprir com os ofícios de formação continuada dos professores. Como já reiteramos em outras narrativas, os coordenadores pedagógicos têm uma sobrecarga de atribuições que acaba dificultando seu trabalho. Como reforça a professora, esses profissionais atendem pais o tempo todo, embora esse atendimento seja parte de seu trabalho e da equipe gestora, o que está sendo evidenciado é que os coordenadores fazem a função de outro especialista da educação, que seria o orientador pedagógico, cuja função já não existe mais nas escolas estaduais. Ou seja, os coordenadores fazem um trabalho que não é deles, deixando de lado seu fazer tão necessário com as professoras. Reforçamos que essa política de diminuição de profissionais para atendimento aos professores faz parte de uma perspectiva neoliberal da administração escolar, como bem especifica Laval (2004): economizam pessoal e sucateiam a educação, e essa situação prejudica os momentos necessários de formação em serviço.

A professora, na próxima narrativa, reforça sua dificuldade em relação às propostas de formação continuada fora do ambiente escolar sugeridos pelos coordenadores, advindos da SEE/MG. Não consegue participar devido à demanda de trabalho que leva para casa:

A falta de tempo. O nosso tempo é bem curto, a gente trabalha em duas escolas, precisa trabalhar em duas escolas, então o nosso tempo acaba ficando meio que restrito (Professora Cecília Meirelles).

Nessa fala a professora evidencia uma dificuldade pessoal que atrapalha sua formação

continuada, independente das dificuldades dos coordenadores, mas é uma dificuldade importante que afeta o processo formativo da escola como um todo. De fundamental relevância, a colocação da professora evidencia a problemática dos professores em trabalhar em duas escolas ou mais, dificultando as formações, não somente as sugeridas pela SEE/MG. Conseqüentemente, isso dificulta seus planejamentos e pesquisas referentes à sua prática e inovações, o que acarreta desestímulo e cansaço, já que percebem que não conseguem otimizar suas ações em sala de aula devido à falta de tempo para formações e elaboração de conhecimentos.

Sendo assim, podemos refletir, a partir de Paro (2012), que o professor precisa de condições para ler e escrever, estudar, precisa de tempo e condições para que possa dialogar com seus colegas em programas de formação, inclusive discutir temas advindos dos contextos das salas de aula, das necessidades dos alunos e de temas como o preconceito, o racismo, homofobia, o bullying, e não apenas fique o tempo todo em sala de aula.

A professora Adélia Prado afirma, a seguir, que a coordenadora pedagógica não consegue atender às necessidades das professoras adequadamente devido ao excesso de burocracia e papéis a preencher:

Na verdade, a sugestão seria que elas tivessem mais tempo para poder olhar, ter um olhar mais minucioso sobre os alunos, porque fica muito papel para preencher e com isso vai se passando o tempo (Professora Adélia Prado).

Nessa colocação, a professora deixa evidente a falta de tempo dos coordenadores pedagógicos, já que a burocracia toma muito tempo de seu trabalho, deixando a desejar seu atendimento às professoras em suas questões com os alunos.

Para elucidar as questões levantadas, Contreras (2002) nos ajuda a pensar ao afirmar que a burocratização crescente dá lugar a outro fenômeno descrito no processo de proletarização: a intensificação do trabalho por meio do desenvolvimento de processos de racionalização com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas; com a intensificação do trabalho, não há espaço para reflexão e estudo sobre as questões do ensino. Como resultado, temos a rotinização do trabalho dos coordenadores em detrimento do pensamento reflexivo e o isolamento dos colegas que são privados do tempo para encontros para discutir os problemas e trocar experiências.

Ao refletirmos as narrativas das professoras sobre as dificuldades no trabalho dos coordenadores, percebemos que os profissionais da coordenação pedagógica, na perspectiva das professoras, enfrentam dificuldades que os impedem de realizar seu trabalho com comprometimento na formação continuada. Reforçamos que outras demandas de trabalho da

equipe gestora, as burocracias e o excesso de atendimento aos pais têm sobrecarregado o trabalho dos coordenadores e impactado o atendimento das necessidades pontuais das professoras, além do impacto nas reuniões pedagógicas, que seriam um momento importante para as formações, mas se tornam um trabalho coletivo de reflexão sobre as necessidades que emergem das salas de aula.

6.2.3 Facilidades em seu trabalho

"A palavra liberdade vive na boca de todos: quem não a proclama aos gritos, murmura-a a tímido sopro." (Cecília Meireles, 2019, p. 195).

Nesta subdimensão, iremos analisar e refletir sobre as facilidades da formação continuada a partir das ações propostas pelos coordenadores pedagógicos mediante a percepção das professoras, com aporte teórico.

A professora Ruth Rocha reforça que as professoras usufruem dos momentos de estudo na escola a partir das indicações e direcionamentos dos coordenadores e usam desses momentos para estudos individualizados também:

(...) muitos pegam esse horário do módulo e por pouco tempo que seja, eles usufruem desse tempo pra poder pôr em prática esses estudos. Não é negado, nunca foi negado, A pessoa tem o direito até de usar o próprio ambiente, às vezes, pra poder fazer um estudo individualizado, usar uma sala de informática (Professora Ruth Rocha).

Nessa colocação, evidenciamos que os coordenadores da escola desempenham seu papel de articular a formação das professoras nos momentos de Módulo 3 (horas destinadas a estudos individuais, a trabalho pedagógico e a orientações) e que, a partir de suas orientações, eles procuram pôr em prática as indicações. Porém, não há informação sobre a constância desses estudos, nem dos temas abordados. Mesmo assim, evidenciamos que os estudos individuais são importantes, pois são nesses momentos que as professoras fazem uma reflexão sobre suas práticas, buscam metodologias e novas formas de atender seus alunos. Na perspectiva apresentada pela professora, a ação dos coordenadores pedagógicos precisa estar articulada com toda reflexão pedagógica da escola, possibilitando ao professor colocar-se no papel de investigador, como afirma Domingues, (2013):

A tarefa da formação atribuída ao coordenador pedagógico não está limitada à observação da aula e à análise da prática, mas à articulação de toda reflexão sobre as questões pedagógicas da escola, podendo ser um instrumento para desvelar os condicionantes da prática docente e criar um ambiente de cooperação e de pesquisa que possibilite ao professor colocar-se no papel de investigador de seu próprio fazer e de idealizador das transformações necessárias para gerar a aprendizagem dos alunos (Domingues, 2013, p. 188).

A professora Ana Maria Machado reforça, no recorte a seguir, que seu trabalho cotidiano é permeado pelo direcionamento e auxílio nas questões em sala de aula e que essa ação de ajuda é facilitada no processo de interação com a coordenação pedagógica:

É um direcionamento. Às vezes é alguma dificuldade que eu tenho em lidar com alguma questão em sala de aula e eu vejo um direcionamento para resolver aquilo e a maioria das vezes isso acontece (Professora Ana Maria Machado).

Nessa colocação, a professora informa que os coordenadores estão presentes nos problemas do dia a dia e buscam soluções para os problemas, evidenciando um trabalho de formação bem próximo das professoras. Ela reforça que, na maioria das vezes, esse processo de busca de soluções e direcionamento é realizado pelos coordenadores. Uma orientação da SEE/MG ([20--]) reforça essa perspectiva como elemento importante nas competências dos coordenadores, descrita como: “Problematizar as práticas acadêmicas e as ações executadas em sala de aula pelos docentes, fazendo com que os professores avaliem suas práticas de forma crítica e reflexiva”, e salienta que o coordenador deve desenvolver amplamente sua capacidade de comunicação (Minas Gerais, [20--], p. 5). Sendo assim, os coordenadores estão conseguindo fazer bem seu trabalho, atendendo às professoras e auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem.

Analisando essa perspectiva de formação realizada pelos coordenadores, Freire (2007) nos faz refletir sobre os fazeres entre as professoras e os coordenadores pedagógicos, nos quais é preciso pensar que “(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2007, p. 23).

A professora Cecília Meirelles, na narrativa a seguir, enfatiza que as formações no Módulo 3 podem ocorrer nos horários em que os alunos saem com outra professora para a Educação Física, com um momento importante de troca de experiências e reflexão com os coordenadores:

Geralmente quando são oferecidas essas capacitações, aqui no módulo, módulo 3, módulo 2, no horário de educação física, que a gente também tem esse momento que a gente pode estar se capacitando, então são as facilidades que a gente tem (Professora Cecília Meirelles).

Nessa colocação, ela evidencia a formação direcionada pelos coordenadores de forma a sanar as dificuldades em sala, caracterizando a formação em serviço, mas de forma individualizada, mobilizando ajustes para o tempo de formação. A professora ressalta os tempos e espaços que possui para o atendimento com os coordenadores, sabendo-se que o módulo 3 é um tempo em que fica sozinha, trabalhando nos seus afazeres ou fazendo cursos, um momento individual no qual os coordenadores podem se reunir para sanar dúvidas e auxiliar a professora, e

o módulo 2 é o momento de reunião coletiva, reunião pedagógica, um momento de extrema importância para os coordenadores e para as professoras, que podem dialogar com calma e refletir sobre a prática pedagógica.

A professora Adélia Prado, a seguir, reporta a flexibilidade do trabalho do coordenador como um diferencial para o trabalho das professoras e a abertura para novas formas de trabalho em seu fazer cotidiano:

É, no caso, a flexibilidade deles, porque a gente tenta, ela traz pra gente uma certa, é, vamos tentar isso aqui, a gente tentou, viu que não dá certo, então ela compreende que não deu certo e deixa a gente tentar de novo. Então, essa flexibilidade delas é muito boa (Professora Adélia Prado).

Nessa colocação, a professora evidencia que o coordenador pedagógico traz informações importantes para a solução e o pensar de suas dificuldades. As professoras acatam a orientação, mas, por seu caráter flexível, tentam outro direcionamento caso o sugerido não dê certo. Em sua fala há também a perspectiva de que os coordenadores são ouvidos em suas considerações e as ações propostas são colocadas em prática; sendo assim, existe respeito e aceitação, por parte das professoras, do trabalho de liderança desses profissionais, que, como afirma Domingues (2009), deve assumir a consciência de um trabalho de liderança, aspecto destacado como atributo de sua função.

Analisando a narrativa da professora, trazemos Alarcão (2001) para elucidar a necessidade de uma escola dialógica e aprendente, na qual seus membros são incentivados e mobilizados para a participação, a coconstrução, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação; essa escola deve enfrentar as situações de modo dialogante e conscientizador, procurando compreender antes de agir e seu projeto deriva da visão sobre a própria escola, que conta com o empenho de cada um, construído por meio do diálogo com seus membros.

Analisando as colocações das professoras, notamos que as facilidades para a formação continuada na escola estão presentes nos momentos em que os coordenadores direcionam o seu trabalho de forma individualizada, levando em consideração as dificuldades em sala de aula. Como podemos reforçar, segundo Félix (2022), os coordenadores são sujeitos articuladores do processo formativo e devem mediar as necessidades dos alunos e dar direção ao aprimoramento do professor. Porém, fica a desejar o caráter coletivo das formações, nas quais as professoras e os coordenadores poderiam ter um crescimento maior em trocas de experiência, de reflexão sobre a prática e direcionamento de tomadas de decisão coletivas. Podemos reforçar, em Oliveira (2008), que o coordenador, especificamente, também deve atuar no que se refere às atividades de formação continuada, com vistas ao aprimoramento profissional dos conteúdos e metodologias,

oportunizando a troca de experiências entre os docentes.

As análises das narrativas das professoras foram importantes para nos debruçarmos sobre uma realidade escolar no tocante à formação continuada e trazermos contribuições salutares sobre como se dá esse processo no chão da escola. Essas narrativas nos informam que o processo coletivo envolve todo o percurso formativo da escola, havendo momentos de troca de experiências entre as docentes e entre docentes e a gestão escolar, a fim de sanar questões advindas das salas de aula e dos problemas dos alunos. Essa reflexão partilhada resulta em respostas aos problemas e direcionamentos de novas práticas e inovações para se trabalhar em sala de aula, otimizando as práticas pedagógicas. Não obstante, percebemos a garantia da formação continuada em serviço por meio das reuniões pedagógicas no módulo 3 do trabalho individualizado dos coordenadores em atendimento às necessidades das professoras e ao direcionamento das ações. No mais, as professoras evidenciam a importância das trocas de experiência e do diálogo com os coordenadores pedagógicos, a vice-diretora e a diretora.

Com relação às formações indicadas institucionalmente por meio da SEE/MG e articuladas com a equipe gestora, as narrativas informam que, em sua maioria, não são realizadas. Salientamos que os cursos propostos podem não dialogar com as reais necessidades das professoras para um melhor envolvimento. Seria importante que as docentes não somente participassem dos cursos, mas também fossem consultadas para os planejamentos das demandas de formação.

As narrativas trouxeram a problemática da descontinuidade das formações e das ações no processo pedagógico devido ao envio, pela SEE/MG, de projetos de forma estanque, que fazem a equipe gestora parar com todo o processo em andamento na escola para atender às demandas urgentes desses projetos. Essa ação de descontinuidade afeta não somente o processo formativo, mas também quebra e dificulta o processo pedagógico, pois, com novas orientações, as professoras devem mudar suas aulas para atender às demandas do que foi proposto pela SEE/MG.

Com relação ao trabalho dos coordenadores pedagógicos, as análises nos apresentam que esses profissionais são fundamentais no desenvolvimento das ações pedagógicas com as professoras e com a equipe gestora, no diálogo com a comunidade escolar e para as ações de formação continuada no contexto escolar. Porém, as professoras salientam que há problemas e dificuldades importantes que impactam todo o processo formativo, as interações e as ações pedagógicas.

Por meio dessa perspectiva, reforçamos o caráter positivo do trabalho dos coordenadores pedagógicos a partir das narrativas das professoras. Podemos evidenciar que os coordenadores

são os mediadores das informações, possuem formação adequada, discernimento para falar, agir, refletir a realidade e encaminhar soluções; são próximos das professoras, percebem suas reais necessidades e propõem ações a partir do diálogo; por fim, são apoio, inspiram confiança e são parceiros nas decisões.

Não obstante, as professoras evidenciam que os coordenadores são os articuladores das formações na escola, seja de forma individual nos módulos 3, nos atendimentos ou de forma coletiva na reunião pedagógica; estão presentes na resolução dos problemas do cotidiano das salas de aula por meio do diálogo e da reflexão sobre a prática pedagógica, sobre os problemas pontuais de alunos. Porém, identificamos que, em sua maioria, as formações das professoras são evidenciadas nos atendimentos individuais, ficando a desejar o caráter coletivo de estudo sistemático para reflexões com embasamento teórico e, a partir desse estudo, de elucidar questões e pensar a prática.

Para tanto, as narrativas apontam as dificuldades no trabalho dos coordenadores pedagógicos: problemas ao atender as demandas das professoras devido ao excesso de trabalho, burocracias, excesso de atendimentos, desvio de função e papéis a preencher; problemas na articulação e organização das reuniões pedagógicas, falta de constância nas formações devido aos projetos extraescolares enviados pela SEE; dificuldades com os horários de formação das professoras fora do ambiente escolar, porque elas não possuem tempo para estudos por trabalharem em outra escola, e também com os cursos on-line.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas nesta dissertação, mediante a perspectiva crítica-reflexiva e progressista, dizem respeito ao alcance do objetivo geral da pesquisa relatada neste texto: analisar a compreensão das professoras que atuam em escola pública, por meio de narrativas, sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica no processo educativo.

Com o desenvolvimento da dissertação e a partir dos objetivos específicos, tivemos contribuições importantes para pensarmos a formação continuada de professores e a coordenação pedagógica. Os referenciais teóricos críticos, reflexivos e progressistas nos trouxeram as concepções que nos fazem compreender a formação continuada no meio acadêmico com reflexões pertinentes para se pensar a escola pública e seu processo formativo e profissional.

Pensamos as legislações da rede estadual de educação de Minas Gerais para o desenvolvimento de uma escola democrática e de qualidade, o que nos fez entender que a rede contempla em suas normatizações a formação continuada em serviço, com a articulação da equipe gestora na figura do coordenador pedagógico como de fundamental importância para o desenvolvimento dos processos educativos e desenvolvimento dos professores no seu fazer pedagógico (Libâneo, 2013). Todavia, seja nas reuniões pedagógicas, seja nos momentos de atendimento individualizado, o coordenador contribui para o desenvolvimento de sua equipe de professores.

Não obstante, com relação às formações continuadas sugeridas institucionalmente pela rede estadual de educação de Minas Gerais não serem priorizadas pelas professoras, temos um dado importante para a nossa reflexão, pois, se as professoras não participam dessas formações por diferentes motivos que não foram investigados integralmente nesta pesquisa, a rede de ensino deveria ouvir a equipe da escola para levantar a demanda real de formações para um processo formativo de qualidade e com sentido para as professoras (Peres, 2004). Constatamos a ausência da participação das professoras no planejamento e desenvolvimento de ações formativas no âmbito da escola pública. Esta situação limita e reduz o papel do coordenador pedagógico como articulador das formações e do levantamento das demandas das professoras.

Avançamos nas percepções do ambiente escolar para a formação dos professores na realização das análises das narrativas das professoras que nos informaram a realidade vivida, o cotidiano escolar das formações em serviço e a contribuição dos coordenadores pedagógicos no processo educativo. Portanto, as narrativas das professoras reforçam que o processo coletivo envolve todo o percurso formativo permanente da escola, havendo momentos de troca de experiências entre elas e entre elas e a gestão escolar, a fim de sanar questões advindas das salas de aula e do cotidiano dos alunos. Essa reflexão partilhada resulta em respostas aos contextos e

direcionamentos de novas práticas e renovações para se trabalhar em sala de aula e diversos ambientes de aprendizagem, otimizando as práticas pedagógicas; as professoras evidenciam a importância das trocas de experiência e o diálogo com os coordenadores pedagógicos, a vice-diretora e a diretora. Sendo assim, na escola pública analisada, as formações são realizadas levando-se em conta a realidade concreta das salas de aula e dos problemas advindos das necessidades das professoras. A resolução dessas questões é o que direciona essas formações, por meio do diálogo e da interação entre toda a equipe evidenciando o papel de articulador do coordenador pedagógico (Alarcão, 2001).

No mais, os coordenadores pedagógicos são considerados pelas professoras como fundamentais no desenvolvimento das ações pedagógicas e com a equipe gestora, no diálogo com a comunidade escolar e para as ações de formação continuada no contexto escolar. No entanto, há problemas e dificuldades importantes que impactam todo o processo formativo, as interações e as ações pedagógicas.

Todavia, apontamos que as dificuldades no trabalho dos coordenadores pedagógicos são: problemas ao atender as demandas das professoras devido ao excesso de trabalho, burocracias, e atendimentos; desvio de função e papéis a preencher; problemas na articulação e organização das reuniões pedagógicas; falta de constância nas formações devido aos projetos extraescolares enviados pela Secretaria Estadual de Educação; dificuldades com os horários de formação das professoras fora e dentro do ambiente escolar, seja pelas professoras não terem tempo para estudos por trabalharem em outra escola e também nos cursos on-line, ou porque os cursos oferecidos pela SEE/MG não coincidem com suas reais necessidades. Os aspectos mencionados acima evidenciam a lógica da sobrecarga de trabalho em serviço, o que precariza as formações e fortalece as lógicas neoliberais nos contextos educacionais.

Não obstante, reforçamos positivamente que os coordenadores pedagógicos são os mediadores das informações, dos conhecimentos, possuem formação adequada, discernimento para falar, agir, refletir a realidade e encaminhar soluções; são próximos das professoras e percebem suas reais necessidades, propondo ações a partir do diálogo; por fim, são apoio, inspiram confiança e são parceiros nas decisões. Para tanto, articulam as formações de forma individual nos módulos 3 ou nos atendimentos, ou de forma coletiva nas reuniões pedagógicas, estão presentes na resolução dos problemas do cotidiano das salas de aula por meio do diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica, sobre os problemas relacionados aos alunos. Porém, identificamos na narrativa das professoras que, em sua maioria, as formações das professoras são evidenciadas nos atendimentos individuais, ficando a desejar o caráter coletivo de estudo sistemático para reflexões com embasamento teórico e, a partir desse estudo, elucidar questões e

pensar a prática (Freire, 2007). Nesse movimento de estudo sistemático, reflexivo e crítico, as professoras e os coordenadores teriam um crescimento maior em se tratando de trocas de experiência, de reflexão crítica sobre a prática e direcionamento de tomadas de decisões coletivas (Alarcão, 2001).

Para mais, por meio das análises das narrativas, constatamos que as maiores dificuldades para a formação continuada na escola são:

Por parte das professoras: dificuldade na disponibilidade de tempo para as formações – por trabalharem em mais escolas, desinteresse nas formações sugeridas institucionalmente por não retratarem suas reais necessidades e desconhecimento da legislação para participação nas formações sugeridas.

Por parte dos coordenadores pedagógicos: dificuldade na falta de tempo de estudo para a preparação das formações, a exigência de outras atividades devido a demanda de trabalho na escola e aos desvios de funções destes profissionais que não conseguem exercer sua função de forma adequada e no atendimento às professoras para a articulação das formações nos contextos das necessidades em salas de aula.

Por parte da instituição pública estadual: dificuldades com as sugestões de estudos que não retratam as necessidades da escola, envio de projetos já prontos exigindo aplicação, a toque de caixa, sem tempo de maiores reflexões e aprofundamentos, não realização de levantamento de necessidades de formações por parte das escolas e na ausência de uma política de formação de professores na rede pública estadual.

Por parte da gestão escolar: dificuldades em colocar em prática o que rege a legislação para a otimização das formações continuadas e do trabalho dos coordenadores pedagógicos e em executar o que é posto no Projeto Político-Pedagógico para a efetivação do processo de formação das professoras.

Para considerações a fins, salientamos que essa pesquisa trouxe contribuições relevantes para o campo da educação e seu objetivo geral foi alcançado, sendo assim, conseguimos analisar a compreensão das professoras que atuam em escola pública, por meio de narrativas, sobre a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica.

Por fim, concluímos que as professoras concebem a formação continuada como um processo importante para o seu fazer pedagógico e o desenvolvimento de todo trabalho didático, pedagógico e curricular (Nóvoa, 2012), compreendem o caráter formativo das reuniões pedagógicas, dos momentos de atendimento dos coordenadores que orientam, dão suporte e auxiliam nas tomadas de decisões com relação aos problemas advindos da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2013). Porém, a demanda de trabalho burocrático

do coordenador, seu excesso nos atendimentos e outras questões advindas de necessidades da escola (Laval, 2004) e a complexidade de sua função o impede de ter um trabalho mais eficiente nas demandas de formação das professoras.

REFERÊNCIAS

- ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de; FELDMANN, Marina Graziela. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Periódico Horizontes**, Itatiba, v. 40. n. 1, 2022.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Formação continuada e desenvolvimento profissional no projeto de desenvolvimento profissional em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASÍLIA. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Ministério da Educação, Brasília, jul. de 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CONTRERAS, José. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. *In*: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1, p. 19-53.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, maio/ago. 2013.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FELIX, Celia Neves. **O horário de formação continuada em serviço e o papel da coordenação pedagógica**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São

Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadette A. BARRETO, Elba S. de Sá; (Org.). A Formação continuada em questão. In: GATTI, Bernadette A. BARRETO, Elba S. de Sá; (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-234.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. Pedagogia radical e o intelectual transformador. In: GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo, Cortez, 1998. p. 7-53.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JÚNIOR, Flávio Boleiz. Paulo Freire: a prática administrativa coerente com a teoria pedagógica. In: PARO, Vitor Henrique (org.). **Administração Escolar: À luz dos clássicos**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 285-295.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Reimpr.2007. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2007, p. 52

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 15.

MAGALHÃES, Lúgia Karam Corrêa; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015.

MARTINS, Chelsea Maria de Campos; CEDRAN, Paulo César. A supervisão de ensino como indutora do fortalecimento na formação continuada dos profissionais da educação da rede pública estadual paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2777-2788, dez. 2020.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa: Volume II**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 1442-1443.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019, p. 195.

MINAS GERAIS. 6ª Reunião Extraordinária. Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. **Assembleia Legislativa de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/comissoes/reuniao/?idCom=849&idTipo=2&dia=25&mes=03&ano=2024&hr=09:30>. Acesso: 10 mar. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 46.125 de 04 de janeiro de 2013**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/46125/2013/>. acesso em: 18 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a organização e realização de Reuniões Pedagógicas**. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas/leitura-reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Nº 7.109 de 13 de outubro de 1977 - Texto atualizado**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/legislacao-mineira/lei/texto/print.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977&comp=&cons=1> . Acesso em: 03 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 469 de 22 de dezembro de 2003**. Imprensa de Minas Gerais – Executivos – Secretaria de Estado de Educação. Minas Gerais, 03 de fev. 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE Nº 4.789, de 11 de novembro de 2022b**. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas/leitura-reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE Nº 1.086 de 16 de abril de 2008**. Imprensa Oficial de Minas Gerais – Executivos – Secretaria de Estado de educação.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE Nº 4.968 de fevereiro de 2024**. Imprensa Oficial de Minas Gerais – Executivos – Secretaria de Estado de educação.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE N° 4.782, de 04 de novembro de 2022a**. Imprensa Oficial de Minas Gerais – Executivos – Secretaria de Estado de educação.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. *In*: CANEN, Ana, MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (orgs). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001, p. 117- 145.

MOROSISNI, Marília C.; NASCIMENTO, Lorena M.; NEZ, Egeslaine de. Estado do conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 70-81, 2021.

NETO, Otávio Cruz. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola**. 142. ed. São Paulo: Nova Escola online, 2001.

NÓVOA, Antônio (coord). Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Conhecimento e Inclusão Social, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PARO, Vitor Henrique. A escola por dentro: os condicionantes internos da participação. *In*: PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2000, p. 69-197.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez. 2010a.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011a.

PARO, Vitor Henrique. Pensamento educacional. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 6, n. 14, set/dez. 2011b.

PERES, Eliane Terezinha. **A formação em serviço e a prática profissional**. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques (Orgs). Coleção Veredas – Formação de Professores: SEE/MG, 2004, v. 4.

PRADO, Adélia. Poesia Reunida. São Paulo: Siciliano, 1991, p. 73.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formação de professores e profissionalização**: perspectivas de mudanças. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RUTH. **Cantar de Maldição**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 18 e 19.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Do livro Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 3. ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Manual de normalização e apresentação de trabalhos acadêmicos da UNIFAL-MG: com base nas normas de documentação da ABNT**. 2. ed. Alfenas, MG: UNIFAL-MG, 2024.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e 37452, 2020.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



Ministério da Educação
Universidade Federal de Alfenas
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – UNIFAL/MG
Telefone: (35) 3701-9153

FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: NARRATIVAS DAS DOCENTES SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO

Gênero:

Idade:

Tempo total de experiência no magistério:

Tempo em escolas particulares:

Tempo em escolas públicas:

- 1) Qual a sua formação?
 - a) Graduação:
 - b) Pós-graduação:
- 2) Qual matéria você leciona?
- 3) Ano que leciona?
- 4) Há quanto tempo você leciona nesta escola?
- 5) Qual seu vínculo empregatício com a escola?

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Ministério da Educação
Universidade Federal de Alfenas
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – UNIFAL/MG
Telefone: (35) 3701-9153

FORMAÇÃO CONTINUADA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: NARRATIVAS DAS DOCENTES SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO

- 1) O que é formação continuada em serviço para você?
- 2) Como ocorre na escola em que você trabalha a formação continuada?
- 3) Qual a importância da coordenação pedagógica no processo de formação continuada em serviço?
- 4) Que aspectos da formação continuada na qual você vivencia na escola são relevantes para a sua prática pedagógica?
- 5) Que aspectos da formação continuada na qual você vivencia na escola são irrelevantes e devem ser revistos no projeto da escola?
- 6) O que você procura fazer para melhorar a sua prática em sala de aula?
- 7) Em que momento acontece a formação continuada na sua escola?
- 8) Qual a importância da coordenação pedagógica para os professores?
- 9) Como a coordenação pedagógica ou a escola tem articulado a formação de professores?
- 10) A SER/SEE tem estimulado ou contribuído para a formação continuada dos professores?
- 11) Qual curso você já fez utilizando as formações propostas pela Superintendência de ensino?
- 12) Qual a data do último curso de formação continuada que você participou?
- 13) Os últimos cursos de formação continuada que você participou, a iniciativa partiu de quem?

() Colegas de trabalho () Escola () SRE () Supervisão pedagógica

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Ministério da Educação
 Universidade Federal de Alfenas
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – UNIFAL/MG
 Telefone: (35) 3701-9153

Dados de Identificação

Título da pesquisa: Formação Continuada e coordenação pedagógica: narrativas das docentes sobre o processo educativo.

Pesquisador(a) responsável: Maria Eliete Cassiano Moreira

Pesquisador(es) participante(s): Orientadora Profa Dra Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

Nome do participante: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa *Formação Continuada e coordenação pedagógica: narrativas das docentes sobre o processo educativo*, de responsabilidade pesquisadora *Maria Eliete Cassiano Moreira*. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador(a). Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar, ao final desse documento, se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa.

1. Esta pesquisa tem por objetivo geral: analisar a contribuição da coordenação pedagógica na formação continuada de professores na escola pública, mediante investigação de uma realidade escolar e a análise de políticas públicas e normatizações da rede estadual de educação de Minas Gerais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolverá estudos exploratórios de documentos e fará uso de questionários e entrevista semiestruturada que subsidiará o levantamento de dados sobre o perfil, a identidade e as concepções dos professores sobre as formações e o papel da coordenação pedagógica nesse processo.

2. A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder por escrito um questionário inicial e responder oralmente às perguntas da entrevista semi estruturada com gravação de voz. A pesquisa será desenvolvida na E. E. Coronel José Bento, com duração de 1 meses, e será realizada por mim, Maria Eliete Cassiano Moreira, e o cunho das perguntas será relativo à sua atuação profissional, tempo de serviço, sua formação, a formação continuada de professores e seus conhecimentos acerca desse tema.

3. Durante a realização da pesquisa, na aplicação do questionário, poderão ocorrer riscos mínimos como desconforto por ser perguntado sobre assuntos que podem lhe gerar algum constrangimento; além de quebra de sigilo dos dados respondidos, cansaço, vergonha, desconforto, aborrecimento, alterações de comportamento, disponibilidade de tempo para responder ao instrumento, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Contudo, serão tomadas medidas para minimizar os possíveis riscos, garantindo o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantir a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores. Será garantido ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Também será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Ademais, assim que concluída a coleta de dados, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

4. Os riscos decorrentes da participação na entrevista são mínimos e estão relacionados ao desconforto, possibilidade de constrangimento, quebra de sigilo e anonimato, divulgação de informações e dados confidenciais, Interferência na rotina do participante, disponibilidade de tempo para responder ao instrumento, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Como forma de minimizar estes riscos serão garantidas explicações necessárias para responder às questões, o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Será garantido local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, sendo obtidas apenas informações no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Também será garantido ao participante de pesquisa que somente após ter dado o seu consentimento a entrevista será iniciada. Além disso, será garantido ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores.

5. Ainda será assegurado de que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante. Será esclarecido e informado a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Será garantida uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças. Ademais, será garantida a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção da entrevista. O participante da pesquisa terá o direito de acessar ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de iniciada a entrevista, para uma tomada de decisão informada.

6. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, quanto à proteção da voz/imagem, sendo garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. O pesquisador responsável deverá, após a conclusão da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

7. Ao participar dessa pesquisa você contribuirá significativamente para:
- Benefícios para os professores participantes: reflexão sobre a prática docente, expressão de voz e experiências, reconhecimento profissional.
 - Benefícios para a escola ou comunidade educacional: identificação de necessidades e oportunidades de melhoria, melhoria do clima escolar e informação para tomada de decisões.
 - Benefícios para a pesquisa e conhecimento em educação: contribuição para o conhecimento acadêmico, inovação educacional e informação para políticas públicas.
 - Benefícios para os alunos e as alunas: impacto indireto na qualidade do Ensino e na construção da ciência no campo do conhecimento.
 - Fortalecimento da colaboração entre professores e pesquisadores.
8. Sua participação neste projeto terá a duração de 1 mês com aproximadamente 2 ou 3 encontros para a resposta ao questionário e a entrevista, na E. E. Coronel José Bento.
9. Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa, sendo o questionário e a entrevista totalmente gratuitos; e deixará de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.
10. Você foi informado(a) e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito a buscar ressarcimento.
11. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito à assistência integral e imediata, de forma gratuita pela pesquisadora responsável Maria Eliete Cassiano Moreira e pela Unifal, pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização.
12. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.
13. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.
14. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação. Sendo assim, considerando que a pesquisa precisará de coletar a entrevista oral por meio de gravação da voz, torna-se necessário a autorização. Sendo assim:

AUTORIZO () / NÃO AUTORIZO () a coleta e divulgação do som de voz para a presente pesquisa.

15. Você poderá consultar a pesquisadora Maria Eliete Cassiano Moreira, no seguinte telefone (35) 9822-5995 ou email maria.cassiano@sou.unifal-mg.edu.br e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

**O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL- MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Alfenas, ____ de _____ de 202_ .

.....
(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

.....
(Assinatura da pesquisadora responsável / pesquisador(a) participante)

APÊNCIDE D - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI



Ministério da Educação
 Universidade Federal de Alfenas
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – UNIFAL/MG
 Telefone: (35) 3701-9153

Eu, _____, responsável pelo(a) Escola Estadual Coronel José Bento, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada: ***Formação Continuada e coordenação pedagógica: narrativas das docentes sobre o processo educativo***, e que tem como objetivo principal investigar a realidade escolar mediante as políticas públicas e documentos acerca da formação continuada de professores e a contribuição da supervisão pedagógica neste processo. Com estudos da legislação e documentos apontará o marco legal para a efetivação da formação continuada em serviço dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais e analisará as questões que norteiam essa realidade com foco nas contribuições e ações da supervisão escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolverá estudos exploratórios de documentos e fará uso de questionários e entrevista semiestruturada que subsidiará o levantamento de dados sobre o perfil, a identidade e as concepções dos professores sobre as formações e o papel da supervisão pedagógica nesse processo, coordenada pelo (a) pesquisador(a) Maria Eliete Cassiano Moreira.

A pesquisa será realizada em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, com a Lei 13.709/18 Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que tratam dos aspectos éticos em pesquisa e tratamento de dados pessoais envolvendo seres humanos.

Afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, bem como dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Afirmo ainda que todo procedimento a ser desenvolvido neste instituto/organização, que envolva o participante de pesquisa, será iniciado apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas -UNIFAL-MG, responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos, localizado na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Sala O 314- E, Alfenas/MG, no telefone (35) 3701-9153, ou no e-mail: [comite.etica@unifal- mg.edu.br](mailto:comite.etica@unifal-mg.edu.br).

Alfenas, ____ de ____ de 2024.

(Nome e Assinatura do responsável institucional ou setorial)
 (Cargo/função do Responsável)
 (Carimbo se possível)