UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
José Otávio Marcondes

SIGNIFICAÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS

Taubaté – SP
2025

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

M321s Marcondes, José Otávio
Significações da coordenação pedagógica de uma rede municipal de ensino acerca da formação continuada de professores nas escolas / José Otávio Marcondes. -- 2025.
127 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Departamento de Pedagogia.

1. Coordenação pedagógica. 2. Formação continuada. 3. Psicologia Sócio-histórica. 4. Escola. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

José Otávio Marcondes

SIGNIFICAÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS

Pesquisa apresentada à banca de Defesa, da Universidade de Taubaté, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo curso Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação de professores para Educação Básica.
Linha Pesquisa 2: Formação docente e desenvolvimento profissional.
Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Taubaté – SP
2025

Dedico este trabalho à minha família, aos colegas de curso, aos professores e a todas as Coordenadoras Pedagógicas que tanto fazem pela nossa educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, especialmente minha companheira, Patrícia que sempre esteve ao meu lado.

Aos Meus filhos, Linda e Luís, que são a minha maior motivação.

Aos professores do curso, que me conduziram no caminho do conhecimento

À minha orientadora, professora Luciana, que, com paciência e dedicação, contribuiu para concretização deste trabalho.

À Prefeitura de Taubaté e a Secretaria de Educação, por tornarem possível a realização deste sonho.

RESUMO

Esta investigação, que está alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), foi realizada no âmbito da Linha de Pesquisa 2 - "Formação Docente e Desenvolvimento Profissional" -, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, teve como foco analisar as significações de um grupo de Professoras Coordenadoras Pedagógicas, em relação às suas atuações na formação continuada de professores nas escolas onde trabalham. Para tanto, promovemos estudos sobre: i) panorama geral de estudos sobre o problema desta pesquisa; ii) fundamentos teóricos-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica; iii) complexidade da formação docente e iv) histórico da formação docente no Brasil. Esta é uma pesquisa qualitativa e exploratória, engajada e colaborativa, pois é imbricada à realidade estudada, implicando-se em processos que possibilitem a transformação desta. Tem suas bases teórico-metodológicas na Psicologia Sócio-histórica e no Materialismo Histórico-dialético. Teve como participantes três Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) de três escolas diferentes e com tempos de atuação distintos na função. Utilizamos, para a produção de informações, um questionário online e entrevistas com roteiro semiestruturado com as Professoras Coordenadoras Pedagógicas escolhidas. Os dados foram analisados por meio do procedimento dos Núcleos de Significação, promovendo discussões a partir de referências teóricas pertinentes ao tema. Ao final deste trabalho, foi possível concluir que as significações das participantes desta pesquisa são construídas e influenciadas pelo contexto social-histórico atual e que as dificuldades que encontram para executar sua função de formadora são consequências das políticas públicas para a educação e das condições de trabalho que lhe são oferecidas. Com base nas informações da pesquisa e das análises do questionário, desenvolvemos, como produto técnico, um plano de formação voltado à formação das Professoras Coordenadoras Pedagógicas. Esse plano de ação foi elaborado pensando numa formação básica necessária para aqueles profissionais que iniciam na função de Professor Coordenador Pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica, Formação continuada, Escola, Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

This research, which is aligned with Sustainable Development Goal 4 (Quality Education), was carried out within the scope of Research Line 2 - “Teacher Training and Professional Development” - of the Professional Master's Degree in Education at the University of Taubaté. It focused on analyzing the meanings of a group of Pedagogical Coordinating Teachers, in relation to their actions in the continuing education of teachers in the schools where they work. To this end, we promoted studies on: i) a general overview of studies on the problem of this research; ii) theoretical-methodological foundations of Socio-historical Psychology; iii) complexity of teacher training and iv) history of teacher training in Brazil. This is a qualitative and exploratory research, engaged and collaborative, as it is intertwined with the studied reality, involving itself in processes that enable its transformation. It has its theoretical-methodological bases in Socio-historical Psychology and Historical-dialectical Materialism. The participants were three Pedagogical Coordinating Teachers (PCP) from three different schools and with different lengths of experience in the role. To produce information, we used an online questionnaire and semi-structured interviews with the chosen Pedagogical Coordinating Teachers. The data were analyzed using the Meaning Centers procedure, promoting discussions based on theoretical references relevant to the topic. At the end of this work, it was possible to conclude that the meanings of the participants in this research are constructed and influenced by the current social-historical context and that the difficulties they encounter in carrying out their role as trainers are consequences of public policies for education and the working conditions offered to them. Based on the information from the research and the analysis of the questionnaire, we developed, as a technical product, a training plan aimed at the training of Pedagogical Coordinating Teachers. This action plan was designed with the basic training necessary for those professionals who are starting out in the role of Pedagogical Coordinating Teacher in mind.

KEYWORDS: Pedagogical coordination, Continuing training, School, Socio-historical Psychology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Delimitação dos termos descritores na Capes. 26
Tabela 2- Delimitação dos termos descritores na SciELO. 26
Tabela 3- Delimitação dos termos descritores no Sistema Integrado de Bibliotecas da Unitau (SIB) 28
Tabela 4- Delimitação dos termos descritores no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU 29
Tabela 5- Primeiras Escolas Normais brasileiras 42
Tabela 6- Expansão das matrículas no Ensino Fundamental (1975 a 2005) 51
Tabela 7- Caracterização do perfil das Professoras Coordenadoras Pedagógicas 70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estudos correlatos à pesquisa encontrados no site da Capes 26
Quadro 2- Estudos correlatos à pesquisa encontrados no site da SciELO 27
Quadro 3- Estudos correlatos à pesquisa encontrados no site do Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau (SIB)..... 29
Quadro 4- Estudos correlatos à pesquisa encontrados no site do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU 30
Quadro 5- Indicadores e Núcleos de Significação. 81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Distribuição de alunos entre as modalidades de ensino presencial e EaD em 2020.55
Figura 2 - Formação acadêmica inicial na área da educação 73
Figura 3 - Nível de escolaridade..... 75
Figura 4 – Você recebeu formação da instituição em que trabalha para iniciar como Professora Coordenadora Pedagógica?..... 76
Figura 5 - Qual motivo te levou a assumir a função de Professora Coordenadora Pedagógica?77
Figura 6 - Qual seu nível de satisfação com a função?..... 78
Figura 7 - Selecione a principal habilidade que considera essencial para sua atuação como Professora Coordenadora Pedagógica. 78
Figura 8 - O que mais dificulta seu trabalho como Professora Coordenadora Pedagógica? .. 79

LISTA DE SIGLAS

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

PCP - Professora Coordenadora Pedagógica

CP – Coordenador Pedagógico

SP – Supervisor Pedagógico

SE – Supervisor de Ensino

LDB – Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional

EPP – Equipe de práticas pedagógicas

MPE – Mestrado Profissional em Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MHD – Materialismo Histórico Dialético

PSH – Psicologia Sócio-histórica

NS – Núcleos de Significação

SUMÁRIO

MEMORIAL: CAMINHOS E PERCALÇOS DE UM PROFESSOR

1. INTRODUÇÃO 13

1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA 18

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO 21

1.4 QUE QUESTIONAMENTO A REALIDADE NOS TRAZ? 22

1.5 OBJETIVOS 22
1.5.1 Objetivo Geral 22
1.5.2 Objetivos Específicos 23

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO 23

2. REVISÃO DE LITERATURA 25

2.1 PANORAMA GERAL DE PESQUISAS SOBRE O TEMA 25

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA 31
2.2.1. As Categorias da Psicologia Sócio-Histórica utilizadas neste estudo. 34
2.2.2. 1 As Significações: sentido e significado 35
2.2.2.2 Historicidade 36
2.2.2.3 Mediação 37
2.2.2.4 Contradição 38

2.3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE 38

3. METODOLOGIA 61

3.1. PARTICIPANTES 62

3.2. INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO. 63

3.3. PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO 64

3.4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE INFORMAÇÕES 65

4. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS 69

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES 69

4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE 73

4.3 AS SIGNIFICAÇÕES DAS PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS 80

4.3.1 Núcleo 1 - Relação entre a realidade e as possibilidades no cotidiano das Professoras Coordenadoras Pedagógicas nas escolas. 81
4.3.2 Núcleo 2 - Formação e despreparo das Professoras Coordenadoras Pedagógicas 87
4.3.3 Núcleo 3 - Desmotivação e cansaço no momento de formação dos professores..... 92
4.3.4 Análise Internúcleos e as considerações finais: 98

5. PRODUTO TÉCNICO: proposta formativa..... 103
Introdução..... 103
Justificativa..... 104
Objetivos 104
Estrutura da proposta formativa..... 105

6. REFERÊNCIAS 106

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA..... 114

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE DE CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS. 115

APÊNDICE C - QUADRO PRÉ-INDICADORES E INDICADORES 117

MEMORIAL: caminhos e percalços de um professor

Revisitar minha trajetória como docente por meio da escrita deste memorial é um importante momento de autorreflexão sobre os sentimentos, os acontecimentos e os desafios inerentes à profissão, e ao caminho percorrido durante toda a minha jornada de profissionalização no magistério.

Sobre esse instrumento de reflexão, André (2004) afirma:

> O memorial é um documento pessoal, do tipo diário, em que o professor registra reflexões e sentimentos sobre o próprio processo de aprendizagem, sobre o seu trabalho em sala de aula. (p. 283)

Trabalhar como professor significa ser um professor, o que muitas vezes ultrapassa as paredes das salas de aulas e das escolas, pois como relata Tardif e Raymond (2000):

> Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas é fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. (p. 209-210)

Ao trabalhar, o homem modifica a realidade a sua volta, mas também é modificado, por essa mesma realidade, num movimento dialético e constante. A profissionalização docente também é um movimento dialético, na qual o professor é moldado pelas circunstâncias históricas e sociais a qual está submetido.

Optei por começar a relatar minha trajetória profissional por algumas experiências familiares e escolares, momentos extremamente importantes para compreender a minha formação e minha prática como professor. A história de vida, a cultura familiar e a socialização são ingredientes importantes que compõem o que Tardif e Raymond (2000) chamam de saberes docente, pois quando o professor ingressa na faculdade, durante sua formação inicial, ele não chega com a "cabeça vazia", mas sim com uma cultura anterior, construída sobre a base de sua vivência familiar e social.

Muito do que sou como professor hoje nasceu bem antes de ter feito a escolha por essa profissão. Sobre a importância desses momentos, Tardif e Raymond (2000): afirmam:

> [...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. (p. 216)

Tive bons professores, pena não lembrar o nome de todos que passaram por minha vida escolar de forma mais significativa, mas me lembro de suas aulas e de momentos especiais que me marcaram e deixaram boas lembranças. Uma professora de português por exemplo, que apesar de não me lembrar de seu nome, mas ter o seu rosto ainda nítido na memória, sempre levava um violão para as aulas e cantava para nós. Lembro-me perfeitamente dela cantando "Aquarela" de Toquinho, momentos de memórias afetivas e significativas.

Hoje percebo, que muito do que eu era e tinha aprendido na minha vida pré-profissional, me acompanhou por toda minha formação inicial e por um bom tempo até na docência. A formação inicial na universidade pouco alterou minha concepção de como ser e agir como professor, sobre esse aspecto Tardif e Raymond (2000) afirmam que:

> Há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno. (p. 218)

Ao ingressar no curso na licenciatura de História na Universidade de Taubaté em 2002, iniciei minha formação inicial. Meus primeiros anos na graduação foram excelentes, estava motivado, adorava as aulas, os professores e professoras, fiz bons amigos. Foram bons tempos de estudo e trabalho, tinha muita sede de conhecimento. Identifiquei-me com duas professoras por motivos diferentes, a professora Ivete, que lecionava História Antiga, e a professora Januária de História moderna. Eram excelentes professoras, eu ficava admirado pela inteligência e conhecimento delas. Aliás, pensando bem, percebo que as pessoas mais inteligentes que conheci na minha vida acadêmica foram mulheres. Aprendi muito em suas aulas, mas também, acredito ter me influenciado pela forma como as duas conduziam suas turmas. Januária mais tradicional, disciplinadora, um pouco distante dos alunos, Ivete mais aberta e carinhosa, conversávamos muito após as aulas. Lembro-me de um cartão que ela me deu, que infelizmente perdi, no fim da graduação na universidade, onde se lia: "Espero que sua sede de conhecimento nunca se esgote." Ainda não se esgotou!

Apesar de ter estudado muito nesse período, ter adquirido uma base teórica importante, o que Shulman (2014) denomina de conhecimento do conteúdo, hoje percebo que dava pouco valor às disciplinas ditas pedagógicas. Enquanto tirava boas notas nas matérias de História, nas de pedagogia elas não eram tão boas assim.

Hoje também percebo que, havia uma lacuna na formação prestada pela universidade e entendo melhor as palavras de Nóvoa (2022), quando ele afirma que:

> No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária. (p. 64)

Essa pouca valorização das disciplinas pedagógicas, com certeza prejudicou minha formação inicial, tive pouco acesso aos especialistas e estudos na área, minha visão da profissão era muito carregada do método tradicional. Minhas experiências pré-profissionais ainda eram fortes em minha forma de ver e pensar a educação, não houve uma ruptura nessa mentalidade.

Minha trajetória profissional, como docente, iniciou praticamente junto com início de minha formação inicial na faculdade. Já no primeiro ano da graduação, em 2002, fiz um processo seletivo para trabalhar como estagiário na FUNAP (Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel-Funap), ligada à Secretaria Estadual de Administração Penitenciária de São Paulo, e fui aprovado. Meu trabalho era lecionar para detentos do regime fechado em Taubaté. Sem, praticamente, nenhuma orientação ou supervisão iniciei minha profissão docente muito cedo, pois ainda não tinha domínio do conhecimento do conteúdo, esse, uma das bases do saber docente segundo Shulman (2014), e ainda num contexto totalmente inesperado. O que mais dificultou meu trabalho foi o pouco conhecimento que tinha, naquele momento, sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas. Não tinha o domínio do conhecimento do conteúdo, e isso prejudicava a qualidade das minhas aulas. Sobre a importância desse conhecimento, Shulman (2014) afirma:

> Esse conhecimento repousa sobre duas fundações: a bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo [...]. Esses vários aspectos do conhecimento do conteúdo, portanto, são devidamente entendidos como uma característica central da base de conhecimento para o ensino. (p. 207)

Foram dois anos (2002 a 2003) de muitas experiências e dificuldades para trabalhar como docente, mas também de muita aprendizagem e desafios.

A partir de 2003, no 2º ano do curso de História, comecei a eventuar como professor substituto em uma escola estadual em Pindamonhangaba no período noturno, cidade onde morava na época,. Ficava de plantão na escola esperando a falta de algum professor para

substituí-lo. Também foram tempos difíceis para trabalhar, pois tinha que substituir professores de todas as matérias e mais uma vez sem nenhuma orientação.

Apesar de na escola existir a função de coordenador pedagógico, ele pouco auxiliou na minha rotina docente. Naquela época, nem sabia direito qual era a função de um coordenador pedagógico, mas foi o primeiro contato com esse profissional.

Aos poucos, fui preparando atividades e exercícios, que eu poderia usar nas aulas se caso, o professor que faltasse não deixasse conteúdo para aos alunos. Admito que aprendi muito, e muitas vezes na relação com outros eventuais mais antigos e mais experientes.

Após a conclusão do curso em 2005, fui admitido para trabalhar como professor contratado (CLT) de História na Prefeitura Municipal de Taubaté, e pela primeira vez assumi uma sala, na verdade várias salas. Lecionava 40 aulas semanais e ainda participava das reuniões pedagógicas (HTPC) duas vezes por semana no período noturno.

Naquela época não existia, na cidade, a figura do Professor Coordenador Pedagógico, como é chamado os coordenadores pedagógicos em Taubaté, então as reuniões eram conduzidas pela própria direção das escolas. Isso dificultava o desenvolvimento da formação continuada dos professores, pois as reuniões eram mais voltadas para tratar de assuntos burocráticos da escola. Apesar disso, esses momentos foram importantes para mim, pois tive a oportunidade de trocar experiências com os professores mais antigos.

Sobre esses momentos de trocas entre professores mais experientes e os iniciantes, Nóvoa (2022, p. 67) afirma: “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas”. Essa falta de um apoio mais significativo, por parte de uma coordenação pedagógica na escola, foi um dos motivos para o desenvolvimento desse estudo.

Como era iniciante na rede e tinha aulas atribuídas depois que todos os professores efetivos já tinham escolhido suas aulas, sempre me sobrava as escolas mais distantes, na zona rural do município. Trabalhei por dois anos nessas escolas de Taubaté, levava em média 50 minutos para chegar ao trabalho. Lembrando-me desses tempos, me vêm à cabeça os dias chuvosos, quando o rio que passava por perto, transbordava e inundava as dependências da escola. Nessas ocasiões, tínhamos que sair e esperar a água baixar para retornar às aulas.

Em 2009, a prefeitura de Taubaté abriu inscrições para concurso público para preenchimento de cargos para professores efetivos, vieram professores de todo o Estado de São Paulo para prestar a prova. Era previsto no edital do concurso, 90 questões para a realização da prova, dessas, 45 eram dedicadas aos conteúdos de pedagogia. Como minha

formação era deficiente nessa área, tive que estudar muito, fiz até um cursinho pedagógico, mas passei bem colocado. Assumi o cargo em 2010 como professor estatutário em Taubaté.

O dia em que assinei a minha posse como professor, foi com certeza, um dos dias mais felizes da minha vida profissional. Pela primeira vez comecei a me sentir um professor de fato, entrei na fase da "descoberta" descrita por Huberman (1992):

> [...] o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situa ao de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (p. 40)

No segundo ano, atuando como professor efetivo da rede municipal, recebi um convite para realizar o processo seletivo numa das melhores escolas particulares de Taubaté. O processo foi longo e com várias fases, mas fui aprovado e contratado pela escola. Comecei a trabalhar nas duas redes ao mesmo tempo. Muito trabalho e correria, indo de uma escola à outra, rotina de quase todos os professores.

Nessa nova escola, também tínhamos as reuniões pedagógicas, que eram conduzidas por uma coordenadora pedagógica (Cristiane). Nessas reuniões, aprendi muito: liamos textos de especialistas em educação, fazíamos discussões sobre situações da profissão, realizamos trabalhos colaborativos, entre outras ações formativas. Pela primeira vez, tive consciência de da importância do coordenador pedagógico em uma escola.

Em 2014, fiz uma segunda licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Taubaté, além de dois outros cursos, incentivados pela escola particular. Um na cidade de São Paulo, na ASEC (Associação pela Saúde Emocional de Crianças) e outro de forma online denominado LIV (Laboratório Inteligência de Vida), ambos relacionado ao desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens, assunto que passou a fazer parte das minhas leituras. Esses cursos mudaram minha forma de ver e praticar a educação, a ruptura entre minhas ideias tradicionais de educação, muitas delas adquiridas antes mesmo da formação inicial, havia se dado.

Em 2018, após criar a função de Professor Coordenador Pedagógico, a prefeitura de Taubaté abriu inscrições para preencher essas vagas. Me inscrevi e fui selecionado e no mesmo ano comecei a trabalhar na função nas escolas municipais de Taubaté. No entanto, continuei revezando entre as aulas como professor de História na escola particular e o novo cargo no município. Fui levando essa dupla vida profissional, como professor de História e

Professor Coordenador Pedagógico, atuando em duas redes diferentes, até quando foi possível.

Em 2021, a escola particular abriu uma nova sede em outra cidade e pediu que eu assumisse as novas turmas, me pressionou muito. Tive que escolher entre continuar na prefeitura como Professor Coordenador Pedagógico ou na sala de aula como professor, foi uma decisão difícil, mas escolhi continuar atuando na rede municipal. Pedi demissão na escola particular e comecei a me dedicar integralmente à coordenação pedagógica, não me arrependi.

No final de 2022, tomei conhecimento do edital do processo seletivo do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE). Fiz todo o processo, fui aprovado e me senti, mais uma vez, como um professor no início de carreira, motivado. Consegui bolsa integral pela prefeitura de Taubaté e voltei aos 49 anos para a faculdade e com esperança de aprender muito mais.

Em 2024, a pedido da Secretaria de Educação de Taubaté, assumi a função de vice-diretor em uma escola, com a esperança de também poder auxiliar o Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores na unidade.

Esse interesse sobre o papel do coordenador pedagógico e sua importância na formação continuada dos professores na escola, foi fundamental na minha escolha de pesquisa do mestrado.

Ao refletir e relembrar toda a minha trajetória profissional e as memórias significativas desses tempos, pude rever os principais acontecimentos e pessoas, que de uma forma ou outra, influenciaram minha vida profissional. Agora, à luz de novos conhecimentos, pude analisar de forma mais profunda os momentos que deixaram memórias.

A profissão de professor é fascinante, com desafios e recompensas, mas também exige muito do profissional. Muitas vezes parece um ofício solitário, sem apoio, outras conseguimos compartilhar nossas angústias com colegas. Hoje me sinto um professor consolidado, mas com entusiasmo para aprender muito e ajudar os novos professores que estão chegando às escolas.

Espero contribuir com eles em sua formação profissional.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, que está vinculado à linha de pesquisa 2, sobre a Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE UNITAU), se propõe a realizar uma investigação sobre as significações dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) acerca da formação continuada de professores, em escolas de uma rede municipal de ensino, estabelecidas em uma cidade de médio porte do Vale do Paraíba paulista.

Tornou-se necessário, para uma melhor compreensão do tema desta investigação, a realização de um panorama histórico sobre a função do Coordenador Pedagógico (CP) no ambiente nacional e suas vicissitudes com o passar das décadas e das mudanças nas políticas públicas.

Ao estudar a função do Coordenador Pedagógico, nos dias atuais, e seu papel na formação continuada dos professores, temos que considerar que essa função tem sua historicidade, se transforma e se altera, a depender do movimento do contexto social e político em que está inserida.

Tomaremos como recorte temporal, para esta análise, o início da década de 1970, quando foi promulgada a lei nº 5.692/71, a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) brasileira, e como recorte espacial, a educação em território nacional, pois a função do Coordenador Pedagógico apresenta semelhanças e surgiu em outros países, embora em épocas distintas da nossa.

A Coordenação Pedagógica, como uma função específica, normatizada e de apoio educacional no ambiente escolar é, como afirmou Venas (2012, p. 1) “[...] relativamente recente, iniciada a partir dos anos 80, em substituição à Supervisão Escolar [...].”

A LDB, citada anteriormente, que modificou a lei nº 4.024/61, complementando e alterando vários dispositivos desta, criou também a figura do Supervisor Escolar (SE), função que podemos apontar como a gênese, do que mais tarde conheceríamos como Coordenador Pedagógico, mas com diferenças significativas, na forma e na essência no exercício da função.

O parágrafo 3º do artigo 9º, da lei nº 5.692/71, estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam assegurar às escolas, de primeiro e segundo graus, a “Prestação de assistência técnica e administrativa, incluindo a supervisão escolar [...]."

As políticas públicas educacionais de governo, essas que norteiam os rumos da educação brasileira, se relacionam e são influenciadas pelo momento histórico em que são elaboradas. Podemos verificar como exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 em pleno regime militar brasileiro (1964 a 1985), que dentre outras regulamentações legais, criou a função do Supervisor Escolar (SE), com perceptível influência do próprio regime autoritário presente na época. Ao estudar sobre esse aspecto Venas (2012) diz que:

> A Supervisão Escolar foi criada num contexto de ditadura. Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (p. 4).

Ainda sobre esse papel do SE dentro das escolas e na sua relação profissional com os professores, o mesmo autor afirma que:

> A atuação do supervisor no ambiente escolar, ora executando tarefas que fugiam à sua competência e para a qual não foram preparados, ora fiscalizando o trabalho do professor; desse modo, exercendo sempre um papel de controle, isso gerou graves conflitos no ambiente escolar entre supervisores e professores, pois ficava claro que o princípio que norteava sua função não era o de melhoria da qualidade da educação (Venas, 2012, p. 4).

Fiscalizar e vigiar eram características próprias do regime militar da época e influenciaram a forma com que o SE atuava nas escolas, principalmente na sua interação com os professores, tornando essa relação difícil e baseada na desconfiança e medo.

É importante a verificação desse aspecto autoritário presente na elaboração da LDB de 1971 e na forma de agir do SE, pois, na transição, entre as funções de Supervisor Escolar e Coordenador Pedagógico, houve um período de intersecção em que a Coordenação Pedagógica incorporou aspectos autoritários da função anterior.

Já, a partir de meados da década de 1980, o contexto político brasileiro dá sinais de mudanças, outro cenário começa a surgir e as políticas educacionais também foram afetadas por essas transformações. O Movimento pelas “Diretas já”, que ganhou as ruas do país entre os anos 1983 e 1984, a eleição indireta para presidente em 1985 e, por fim, a promulgação da Constituição Federal de 1988, puseram fim ao período de ditadura militar no Brasil, e deram início ao período de redemocratização da política nacional.

A organização autoritária do estado brasileiro, criada pelos Atos Institucionais (AIs) a partir do golpe militar de 1964, começa a se desfazer, mas muitos resquícios permaneceram,

pois, uma ruptura no processo político, não traz em si uma mudança instantânea na realidade e algumas influências do passado autoritário ainda eram evidentes em certos aspectos da sociedade. Na mentalidade social, que tinha sido forjada nas décadas anteriores sob o regime militar, as transformações ocorreram ainda mais devagar e muitas instituições ainda guardavam modos operantes do passado autoritário.

É importante analisarmos esses aspectos do processo histórico e suas transformações pois, com a criação da função do Coordenador Pedagógico (CP), é possível perceber pelo menos duas marcas herdadas da forma de trabalho do SE: i) o CP ainda agirá, muitas vezes, de forma autoritária e ainda prevalecendo o controle e fiscalização sobre os professores e ii) os professores receberam o CP com receio, pois ainda estavam marcados pela memória a atuação do SE.

Em dezembro de 1996, o Governo Federal brasileiro promulga a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394 (LDB), essa totalmente atrelada aos princípios democrática da Constituição de 1988. Novos rumos para educação nacional são apontados por essa lei, pois a partir daquele momento:

> Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2023).

Nesse novo cenário, mais democrático, da educação nacional, tornou-se necessário a criação da função do Coordenador Pedagógico, que diferentemente do antigo SE, teria como principais funções a mediação e a articulação coletiva dos projetos e práticas educativas, além proporcionar e direcionar a formação continuada dos professores na própria unidade escolar.

A nova LDB, não determinava especificamente a criação da função de CP, entretanto estabelecia as diretrizes que permitiam a sua atuação como parte da equipe pedagógica nas escolas, principalmente nos dispositivos que tratavam da gestão democrática, onde as escolas deveriam elaborar suas próprias propostas pedagógicas. Portanto, a figura do CP se tornou necessária para a criação e implementação deste documento nas unidades escolares.

Apesar da necessidade imposta pelo novo cenário educacional brasileiro da regulamentação e formalização desta profissão, levaríamos décadas para que esta fosse consolidada em todo território nacional.

No estado de São Paulo, a expansão dessa função nas escolas estaduais foi implementada no contexto das reformas educacionais, indicadas pela Resolução SE nº 28, de

4 de abril de 1996, marco importante na consolidação da função do CP como peça-chave para uma gestão democrática e participativa.

O artigo 2º dessa resolução determinava as atribuições do CP:

> I - Coordenar as atividades pedagógicas da unidade escolar;
> II - Promover a formação continuada e o aperfeiçoamento dos professores, visando à melhoria da qualidade do ensino;
> III - Planejar, organizar e acompanhar a execução das atividades pedagógicas da unidade escolar, em consonância com as orientações e diretrizes da Secretaria da Educação."
> (São Paulo, 1996, art. 2)

Nesse artigo, podemos perceber, já de forma clara, uma das atribuições centrais dessa função: “Promover a formação continuada e o aperfeiçoamento dos professores, visando à melhoria da qualidade do ensino.” (São Paulo, 1996, art. 2)

Após essa resolução no estado de São Paulo, a presença do CP ficou cada vez mais evidente nas unidades escolares administradas pela Secretaria de Educação do Estado. Entretanto, a implementação da função do CP nas escolas enfrentou desafios relacionados às condições necessárias para o desempenho eficaz desse profissional, como as más condições de trabalho decorrentes da falta de materiais didáticos, infraestruturas deficientes, desvalorização da função e sobrecarga de funções.

Apesar de a LDB, em alguns aspectos, apresentar um avanço democrático à LDB anterior, sua implementação, na prática, esbarrava em interesses econômicos, pois boa parte da elite brasileira via os investimentos em educação como gastos desnecessários. Isso fez com que levasse anos para a regulamentação de alguns aspectos importantes da educação nacional.

Na cidade em questão, foco deste estudo, podemos observar a presença de duas funções distintas que atuam nesse espaço pedagógico e que devemos analisar para melhor compreensão da situação. As funções foram organizadas, no município, com a criação do Regimento Escolar Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, de 16 de julho de 2007, e são elas: i) Supervisor Pedagógico e ii) Coordenador Pedagógico. Dessas duas funções, a que mais se assemelha a função do Coordenador Pedagógico, analisada anteriormente, é a própria função de Coordenador Pedagógico. O Regimento Escolar, citado anteriormente, também determinou que essa atribuição seria uma função gratificada, ocupada por professores efetivos da rede municipal de ensino. Posteriormente, nas ordens internas que regulamentaram a ocupação desta função, a nomenclatura mudou para Professor Coordenador Pedagógico.

Para o Supervisor Pedagógico, o Regimento Escolar determinou um caráter mais burocrático, de apoio à gestão escolar, fazendo a mediação entre a escola e a Secretaria de Educação do município.

Vale ressaltar que o Regimento Escolar também previa a função de orientação educacional, mas esta nunca foi regulamenta no município.

Na cidade onde atuam as Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP), participantes deste estudo, esta função foi regulamentada por ordens internas, que determinavam como e quem ocupariam essas funções, além das atribuições que exerceriam.

A ordem interna n° 07, de 22 de novembro de 2022, determinava que os requisitos para ocupar a função eram:

> a) Licenciatura em Pedagogia ou curso de pós-graduação na área de Educação com, no mínimo, 360 horas;
> b) Comprovação de experiência mínima de cinco anos no exercício do magistério;
> c) Ter concluído o estágio probatório;
> d) Apresentar assiduidade igual ou superior a 80% no período de 01/07/2021 a 30/06/2022;
> e) Não ter recebido aplicação de penalidade com decisão definitiva na órbita administrativa nos cinco últimos anos.
> (Taubaté, 2022, anexo I)

Entre outras atribuições, do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), a mesma ordem interna diz que ele deveria:

> Assumir o trabalho de formação continuada, a partir dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional.
> (Taubaté, 2022, anexo I)

Apesar de essa função ter passado por inúmeras transformações ao longo do tempo, algumas contraditórias, ela se tornou indispensável para uma educação de qualidade, propondo reflexões aos professores sobre suas práticas pedagógicas, mediando as situações de aprendizagem entre alunos e professores, além de apoiar e direcionando a formação continuada dos professores em serviço.

Acreditamos que, entre as várias atribuições do PCP, propor e administrar a formação continuada dos professores em ambiente escolar são, sem dúvida, algumas das mais relevantes. É claro que os professores, para além de uma boa formação inicial e continuada, também necessitam de uma infraestrutura adequada para executar seu trabalho e de

valorização profissional. No entanto, não podemos deixar de considerar que uma educação de qualidade necessita de bons professores.

Portanto, investigar a atuação destes PCP na formação continuada dos professores realizada nas unidades escolares, e compreender suas significações acerca desses momentos, torna-se relevante e constitui o objetivo central desta investigação.

1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA

Estudos realizados por especialistas em educação têm apontado para a necessidade da formação docente se estender para além da graduação universitária, abrangendo a formação continuada em serviço nas próprias unidades escolares. Antônio Nóvoa (1995), renomado intelectual da educação, defende que a formação continuada dos professores deve ser centrada na escola e em suas próprias experiências. Outro autor que aponta nesse sentido, Maurice Tardif (2013) argumenta a necessidade de a formação docente integrar os saberes acadêmicos e os experenciais.

Esses mesmos especialistas ainda apontam a formação continuada de professores como um dos principais meios de garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento profissional da categoria.

Nas últimas décadas, principalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, o governo brasileiro tem elaborado uma série de políticas públicas para incentivar e promover o desenvolvimento da formação docente, reconhecendo-a como um dos pré-requisitos fundamentais para o avanço educacional do país.

Em 25 de junho de 2014, o Congresso Nacional sancionou e aprovou a lei nº 13.005, criando o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu as diretrizes e metas para a educação nacional, visando à melhoria da educação brasileira e impulsionando políticas públicas do setor durante as próximas décadas até 2024. Esse documento foi elaborado pelo Governo Federal, para a educação brasileira, e confeccionado a partir de consultas a diversos setores da sociedade, através de participação popular e reuniões com especialista em educação, isso para atender o princípio da gestão democrática e participativa da educação**,** previsto também na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**.** O PNE previa, para o desenvolvimento da educação nacional, tratar a formação continuada de professores como uma política pública estatal e não apenas do governo vigente na época da elaboração da lei.

Entre as vinte metas estabelecidas pelo PNE, encontra-se a meta 16, que estabelece a garantia de formação continuada a todos os professores da Educação Básica. Nesse mesmo artigo, o PNE indica estratégias para que a meta seja alcançada nos níveis, estaduais e municipais, impondo a estes a obrigação de:

> [...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. (Brasil, 2014, meta 16, estratégia 16.1, 16.2).

Assim a formação continuada de professores passa a ser um direito do professor e deve ser garantida pelo governo como política pública. Mais adiante analisaremos as questões que envolvem os problemas sobre a formação inicial dos professores e que são a base para um formação continuada de qualidade.

Seis anos mais tarde, em agosto de 2020, o Congresso Federal aprovou Emenda Constitucional 108/2020 criando o Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que, assim como PNE, visava o desenvolvimento da educação nacional, agora regulamentando os investimentos na área. O Fundeb é um conjunto de 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos financeiros destinados à Educação Básica desde a creche, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio até a educação de jovens e adultos (EJA). Esse documento destina e organiza os recursos a serem aplicados no desenvolvimento da educação e na melhoria da formação dos professores, através das formações continuadas. Conforme disposto, na Lei do Fundeb (nº 11.494/2020, art. 22), o plano de carreira dos profissionais de Educação Básica, descrito nesse documento, também deveria comtemplar o desenvolvimento da formação continuada dos docentes, afirmando que:

> [...] os planos de carreira devem contemplar a capacitação profissional, em especial aquela direcionada à formação continuada ao longo de todo o exercício profissional, sempre visando à melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 2020, art. 22).

Outro referencial legal que também aborda a importância do tema “formação continuada de professores”, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi prevista, na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, e homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Governo Federal. Esse novo documento propunha mudanças na construção dos currículos, na

elaboração e revisão das propostas pedagógicas e também nas políticas para formação de professores.

A BNCC propôs uma revisão na formação inicial e continuada de professores, para adequá-la às novas diretrizes do documento, evidenciando a relevância do tema para educação nacional e de sua importância para a implementação da própria BNCC.

Ao analisar a BNCC a partir de uma perspectiva da psicologia sócio-histórica, revelam-se diversas inconsistências e críticas, no que se refere a sua elaboração e aplicação. Alicerçada sobre uma abordagem que considera a relação indivíduo e sociedade, as críticas à BNNC, observada por essa lente, concentra-se em pontos como a padronização dos conteúdos e habilidades, desconsiderando as diferenças regionais e econômicas, a ênfase no desenvolvimento das habilidades cognitivas em desvantagem do desenvolvimento integral do aluno e a descontextualização do conhecimento desconsiderando, muitas vezes, a relação do conhecimento, sua origem e sua intencionalidade, o que pode gerar uma educação alienada e acrítica.

Além da verificação da importância da formação continuada dos professores presente nessas políticas públicas, autores e especialistas em educação, tais como Tardif (2013), Nóvoa (2022), Shulman (2014) também vêm há tempos apontando, através de seus estudos e pesquisas, a relevância da formação continuada dos professores como meio de atingir o desenvolvimento profissional docente e a qualidade da educação. Esses mesmos autores também apontam a escola como um lugar privilegiado para essas ações serem realizadas.

A autora Placco (2015), em sua coleção “o Coordenador Pedagógico”, sempre destacou o papel do Coordenador Pedagógico (CP) como um elemento central para desenvolver a formação continuada dos professores nas unidades de ensino. Para a mesma autora, uma das principais funções do Coordenador Pedagógico está na condução e incentivo de ações para o desenvolvimento da formação continuada dos professores.

Diante da situação exposta acima, da importância da formação continuada dos professores nas escolas e da relevância do papel do CP nesse sentido, justificamos a realização deste trabalho. Estudar como esses profissionais têm atuado em suas escolas e como eles têm contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes, tornou-se de suma importância, visto que a qualidade de ensino está relacionada e atrelada à qualidade da formação docente e às condições adequadas para que esses profissionais exerçam seu trabalho.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Sabendo de antemão que o problema desta pesquisa não pode ser tratado de maneira descontextualizada do cenário nacional, pois a maioria das políticas educacionais que conduzem a educação no país são elaboradas no nível federal, apresentaremos a seguir um panorama geral da cidade onde o estudo se deu.

Cidade de médio porte, localizada a 120 km da cidade de São Paulo, capital do Estado, na região do Vale do Paraíba, denominada assim por ser cortada pelo rio Paraíba. A área territorial da cidade é de 625,003 km2 com uma população estima de 320.820 pessoas segundo o último IBGE de 2021. O total da receita em 2017 foi de 1.150.010,21 reais com uma renda per capita de 46.886,82. O salário médio do trabalhador é de 2,8 salários mínimos. Em relação aos dados da educação do município, a cidade apresenta na rede pública de ensino um IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental de 5,9 e IDEB – Anos finais do ensino fundamental de 5,5. A cidade ainda conta com 38.386 alunos matriculados e 1.754 docentes na rede municipal de ensino trabalhando em 146 escolas distribuídas entre os níveis infantil, fundamental e médio.

As escolas dessa cidade contam com uma equipe gestora composta pela direção, vice-direção e um Professor Coordenador Pedagógico (PCP). Dependendo da quantidade de turmas, sendo 29 ou mais, a escola pode contar com um segundo vice-diretor e um segundo PCP para cada nível de ensino.

Nesta cidade, PCP é uma função gratificada exercida por professores com cinco ou mais anos de trabalho docente da rede municipal. Geralmente é uma indicação da direção da unidade escolar ou um convite da Secretaria da Educação. O pré-requisito acadêmico para se tornar um PCP é ter realizado a graduação em pedagogia ou possuir uma pós-graduação em gestão escolar de no mínimo 360h. Esse assunto será tratado com mais calma nas páginas seguintes, mas, por ora, podemos nos questionar se essa formação é ideal para aqueles que ocuparão um cargo tão importante na formação de professores.

Em todas as escolas da rede municipal de ensino dessa cidade, acontecem às terças e quartas, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Essas reuniões têm a duração de 1h40 minutos cada dia. O PCP é quem deve organizar essas reuniões e sugerir as pautas e assuntos que serão tratados em conjunto com os professores. Geralmente essas reuniões se realizam em salas destinadas a esses encontros e algumas contam também com a participação do diretor da unidade.

Nas reuniões de HTPC, os PCP e professores se reúnem para tratar de assuntos relativos à escola e ao desenvolvimento da educação dos alunos. Segundo a norma que rege a função do PCP neste município, esse espaço também deveria ser destinado à formação continuada dos professores e essa ação deveria ser acompanhada e direcionada pelos PCP.

Esse estudo se debruçou sobre o cotidiano dos PCP nas escolas, bem como os momentos de formação continuada realizadas por eles nas unidades de ensino onde atuam, numa tentativa de apreender as significações desses profissionais acerca desse processo de formação continuada dos professores e a utilização do espaço escolar para tal atribuição.

1.4 QUE QUESTIONAMENTO A REALIDADE NOS TRAZ?

Há quase um consenso, entre educadores, especialistas e estudiosos da educação, de que a formação profissional dos professores deve se estender para além da formação inicial nas universidades. Autores como Tardif (2013) e Nóvoa (2017), só para citar alguns, já se debruçaram sobre essa questão, da necessidade de uma formação continuada em serviço que contribua com o desenvolvimento profissional dos professores.

Há diversos espaços e momentos que podem favorecer o desenvolvimento dessa formação, porém os mais significativos são aqueles que são realizados dentro das próprias escolas. A rede de ensino do município estudado tem a estrutura básica para a realização da formação continuada de seus professores, a saber: i) a função do Professor Coordenador Pedagógico nas escolas e ii) um momento específico para realização dessa formação, as chamadas HTPC. Com elaboração da Lei Complementar 481, sancionada em 16 de junho de 2022, a chamada lei do 1/3, que alterou a jornada de trabalho dos docentes da rede pública municipal, os professores passaram destinar 1/3, de sua carga horária de aula, a atividades fora da sala de aula, as chamadas Horas Atividades (HA)

Com base nestas constatações, questiona-se: Quais as significações um grupo de Professoras Coordenadoras Pedagógicas que atua na rede municipal de ensino, de uma cidade de médio porte do Vale do Paraíba paulista, têm sobre o seu papel, no desenvolvimento da formação continuada dos professores em suas escolas?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa teve como objetivo geral apreender as significações de um grupo de Professoras Coordenadoras Pedagógicas acerca de sua atuação na formação continuada de professores em três unidades distintas na rede municipal de uma cidade de médio porte do Vale do Paraíba paulista.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Explicitar a organização da rotina e as condições de trabalho do Professor Coordenador Pedagógico na escola.
- Identificar os principais assuntos e temas tratados nos momentos destinados à formação de professores.
- Verificar como os momentos destinados à formação continuada de professores são aproveitados e que significação promovem nos PCPs.
- Conhecer a formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos para realizar formação continuada dos professores na unidade escolar onde atuam.
- Contribuir, a partir das informações desta pesquisa, para aprimorar a formação das Professoras Coordenadoras Pedagógicas que atuam na formação continuada de professores, por meio de um produto técnico que ofereça uma formação básica para qualificar sua atuação nesse processo.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: 1) Relevância do Estudo/Justificativa; 2) Delimitação do Estudo; 3) Problema; 4) Objetivo Geral e Objetivos Específicos e 5) Organização do Trabalho.

Na revisão de literatura apresentaremos: i) panorama geral das pesquisas recentes sobre formação continuada de professores nas escolas, ii) fundamentos teóricos-metodológicos da psicologia sócio-histórica, iii) complexidade da formação docente e iv) histórico da formação docente

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos para produção de informação, Procedimentos para produção de informação e Procedimentos para análise de informações.

Em seguida, são apresentados os Resultados e as Discussões sobre as informações produzidas, seguidos da descrição do produto técnico. Por fim, os Anexos e Apêndices onde constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PANORAMA GERAL DE PESQUISAS SOBRE O TEMA

Esta parte do trabalho tem por objetivo: 1) apresentar um panorama geral de pesquisas e estudos correlatos ao problema abordado nesta investigação e 2) trazer um aporte teórico relevante para as discussões do tema. Buscamos, nestes referenciais teóricos, suporte para reflexões mais profundas e fundamentadas sobre os conceitos de formação continuada de professores e coordenação pedagógica, ambos relacionados à função do coordenador pedagógico.

Durante todo o 1º semestre de 2023, realizamos pesquisas em plataformas virtuais acerca do problema deste trabalho, utilizando como descritores de busca os termos: formação continuada para professores e coordenador pedagógico. A pesquisa foi realizada utilizando bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da SciELO (Scientific Electronic Library Online), do Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau e do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU.

Usamos como base cronológica para tal pesquisa, os trabalhos realizados entre 2012 e 2022, a fim de trazermos para a discussão e análise um corte cronológico de pelo menos uma década. Apenas na base de dados do Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau utilizamos uma base cronológica diferente, partindo de 2005, para conseguir abarcar trabalhos sobre o foco da pesquisa. Essas buscas foram feitas online entre os meses de março e junho de 2023.

As pesquisas nas plataformas de dados seguiram as seguintes etapas de análises. a) primeiramente, foi feita a busca através dos descritores: formação continuada para professores e coordenador pedagógico; b) depois foi feita a leitura dos resumos, a fim de identificar o teor dos estudos analisados e aqueles que poderiam ser utilizados neste trabalho e c) por fim, foram identificados aqueles que, após a leitura do resumo, apresentaram possíveis contribuições à pesquisa, sendo realizada uma leitura mais aprofundada e um fichamento para facilitar a utilização deles no trabalho.

A primeira base de dados pesquisada, foi a da CAPES, na qual selecionamos o tipo Artigo, e chegamos aos seguintes números quantitativos apresentados na Tabela 1:

Tabela 1- Delimitação dos termos descritores na Capes.

Termos descritores	Irrelevantes*	Não pertinentes**	Pertinentes***
Formação continuada para professores	63	20	4
Coordenador pedagógico	95	33	1
Total	**158**	**53**	**5**

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Num segundo momento, pesquisamos no site da biblioteca eletrônica da SciELO e também selecionamos o tipo Artigo, encontrando os dados representados na Tabela 2**.**

Tabela 2- Delimitação dos termos descritores na SciELO.

Termos descritores	Irrelevantes*	Não pertinentes**	Pertinentes***
Formação continuada para professores	99	15	3
Coordenador pedagógico	9	5	2
Total	**133**	**20**	**5**

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Entre os resultados pertinentes verificados nos sistemas da SciELO e do Portal de Periódicos da CAPES, observou-se a relevância de alguns artigos, apresentados em detalhes nos Quadros 1 e 2:

Quadro 1- Estudos correlatos à pesquisa encontrados no site da Capes

Tipo de trabalho	Autoria	Ano	Título
Artigo	Juliana Pedroso Bruns Eliani Aparecida B. Buemo Rita Buzzi Rausch	2020	O papel pedagógico do coordenador e a formação continuada de professores centrada na escola
	Patrick Pacheco Castilho Cardoso Luciana Aparecida	2021	Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação

Artigo	Araújo Claudia Regina Mosca Giroto		necessária
Artigo	Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço Cristina Amorim Tamaio de Souza, Nathália Edson Do Carmo Inforsato	2019	Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas
Artigo	Marcia Sartori Jerônimo Fabris	2021	Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola
Artigo	Patrick Pacheco Castilho Cardoso Luciana Aparecida Araújo Claudia Regina Mosca Giroto	2021	A gestão escolar e a formação continuada do professor crítico-reflexivo na perspectiva do coordenador pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Os artigos, pesquisados na plataforma da CAPES e apresentados no Quadro 1, trouxeram significativas contribuições em consonância com este estudo, tais como: i) a importância da formação continuada dos professores em ambiente escolar; ii) a necessidade de uma consciência de autoformação por parte dos professores; iii) a relevância dos coordenadores na articulação da formação continuada; iv) a necessidade de criar um ambiente favorável e adequado para essa formação; e v) a importância do aprofundamento teórico a partir das experiências dos professores na escola.

Desses estudos, destacamos o realizado por Cardoso, Araújo e Giroto (2021), que foi de grande valia nas discussões sobre a escola como espaço privilegiado de formação continuada de professores e local de produção de saberes docentes - situações que, pela minha trajetória profissional nas escola, havia percebido de forma impirica.

Esse trabalho também nos trouxe contribuições sobre a relevância dos gestores na formação de professores em ambiente escolar.

Quadro 2- Estudos correlatos à pesquisa encontrados no site da SciELO

Tipo de trabalho	**Autoria**	**Ano**	**Titulo**
	Felipe Queiroz Siqueira Lia Beatriz de Lucca	2022	Formação de professores e valores essenciais à

Artigo	Freitas		educação em uma sociedade democrática
Artigo	Maria Lúcia Resende Lomba Luciano Mendes Faria Filho	2022	Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa
Artigo	Elisangela da Silva Bernardo Katia Vasconcellos	2021	Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira.
Artigo	Isabel Melero Bello Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	2017	O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo.
Artigo	Leni Aparecida Souto Miziara Ricardo Ribeiro Giovani Ferreira Bezerra	2014	O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Nos trabalhos levantados na plataforma da SciELO e apresentados no Quadro 2, destacamos o artigo dos autores Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) que nos trouxe relevantes contribuições para as discussões sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos como protagonistas da formação continuada dos professores.

Outras contribuições identificadas a partir desses trabalhos foram: i) a importância de uma formação inicial de qualidade para os professores; ii) a formação como forma de garantir a profissionalização da categoria; e a iii) necessidade de assegurar uma formação voltada para os valores democráticos.

Para a pesquisa no Sistema Integrado de Bibliotecas da Unitau (SIB) e no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, foram utilizados os mesmos descritores. Selecionamos os tipos Dissertação, Artigo, Tese e Monografia, e chegamos aos seguintes dados quantitativos, apresentados nas Tabelas 3 e 4:

Tabela 3- Delimitação dos termos descritores no Sistema Integrado de Bibliotecas da Unitau (SIB)

Termos descritores	**Irrelevantes***	**Não pertinentes****	**Pertinentes*****

Formação continuada para professores	2	3	4
Coordenador pedagógico	20	21	3
Total	**22**	**24**	**7**

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Tabela 4- Delimitação dos termos descritores no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU

Termos descritores	**Irrelevantes***	**Não pertinentes****	**Pertinentes*****
Formação continuada para professores Coordenador pedagógico	33	41	3
Total	**33**	**41**	**6**

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Entre os resultados pertinentes encontrados nos portais citados, destacaram-se duas monografias, sete dissertações e quatro artigos, todos apresentados em detalhes no Quadros 3 e 4:

Quadro 3- Estudos correlatos à pesquisa encontrados no site do Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau (SIB)

Tipo de trabalho	**Autoria**	**Ano**	**Titulo**
Artigo	Isaneide Domingues	2013	O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas
Artigo	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	2013	Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores
Dissertação	Silvana Faria de Melo	2015	Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional

Monografia	Amélia Marazia / Hiromi Enari	2005	Formação docente no cotidiano escolar: um estudo de caso
Monografia	Santos, Alessandra Mara dos	2008	A atuação do coordenador pedagógico para a formação continuada no espaço escolar
Artigo	Moraes, Alessandra Cardoso de	2014	A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista
Artigo	Souza, Denise Trento Rebello de	2006	Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

De todos os trabalhos encontrados no site do Sistema Integrado de Bibliotecas da Unitau (SIB), o que mais contribuiu com a presente investigação, foi o artigo elaborado pelos autores Marazia e Enari (2005), que aborda a formação docente no cotidiano escolar.

Outras contribuições desta seleção de estudos foram: i) a importância do trabalho coletivo na formação continuada de professores e ii) reflexões sobre o cotidiano do coordenador pedagógico nas escolas.

No Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, foram encontradas 74 dissertações. Após uma análise e leitura dos resumos selecionamos os trabalhos apresentados no Quadro 4.

Quadro 4- Estudos correlatos à pesquisa encontrados no site do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU

Tipo de trabalho	Autoria	Ano	Titulo
Dissertação	Daniela Regina Cassiano	2022	O coordenador pedagógico: formação e o cotidiano da escola.
Dissertação	Carmem Veronica Arantes Ferreira	2021	Necessidades formativas de professores dos anos finais do ensino fundamental e o trabalho colaborativo universidade-escola.
Dissertação	Gilton Luís Torres	2020	Formadores de professores: o percurso de professor a formador na educação infantil.
Dissertação	Lucimar Aparecida Martins de Oliveira	2019	Um olhar sobre a formação em serviço (htpc) na perspectiva de professoras da educação básica
Dissertação	Danilo Garufe Gomes	2020	Reflexões docentes sobre a ATPC: uma análise da formação continuada em serviço.
			O coordenador pedagógico ante aos

Dissertação	Patrícia Ângela do Prado Vargas	2020	desafios de acolher e formar professores iniciantes na educação infantil

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A pesquisa realizada no site do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU foi de grande valia para esta investigação. Destacam-se as dissertações de Oliveira (2019) e Cassiano (2022), que de forma substancial contribuíram com referenciais teóricos e reflexões sobre o problema abordado. Esses estudos, em consonância com a nossa pesquisa, alertaram para as dificuldades que os coordenadores pedagógicos enfrentam em realizar a formação continuada dos professores, principalmente devido à da falta de infraestrutura adequada. Especificamente, o trabalho realizado por Cassiano (2022) abordou a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, bem como e suas dificuldades.

Após essa elaborada pesquisa em trabalhos acadêmicos, em plataformas e sites educacionais de referência nacional, pudemos verificar que o assunto em destaque neste trabalho - a formação continuada de professores nas escolas, as condições para essa formação e as significações dos coordenadores pedagógicos nesse processo - é de grande relevância para os meios acadêmicos e que sua importância está presente em estudos, pesquisas, artigos e dissertações de cursos de graduação e pós-graduação pelo Brasil.

Essa pesquisa, realizada nas plataformas educacionais, em conjunto com trabalhos e estudos de autores renomados sobre o assunto, tais como Tardif, Nóvoa, Shulman e Vera Placco, serviu como subsídio para a construção teórica deste trabalho.

A seguir, analisaremos os fundamentos teóricos-metodológicos que serviram como base para a análise das informações produzidas.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Essa investigação é fundamentada nos princípios da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), base teórico-metodológica que se constituiu a partir dos estudos de Lev Vigotski (1896-1934) e no método Materialista Histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Com base nessa perspectiva, partimos da concepção de que o desenvolvimento humano é um processo mediado através das relações sociais, culturais e históricas, na qual o indivíduo se insere. Almejamos produzir um conhecimento que contribua para a ruptura com cotidiano alienado,

buscando se afastar de explicações que fiquem apenas nas aparências ou na descrição dos fatos (Aguiar e Machado, 2016).

Na perspectiva vigotskiana, o indivíduo é visto como um ser social e histórico, alguém que está em permanente construçãoe, que tem o pensamento e o comportamento moldado através das relações com o ambiente histórico e social no qual vive, dessa forma ele vai se individualizando (Rego, 1995).

Vigotski buscou fundamentar seus estudos no Materialismo Histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels adequando seus princípios às suas teorias psicológicas.

O Materialismo Histórico-dialético (MHD) é uma abordagem teórica-metodológica que busca explicar o desenvolvimento das sociedades humanas a partir de suas condições materiais-imateriais e econômicas de existência. Essa teoria-método é parte central do pensamento de Marx e Engels e parte do princípio que as transformações sociais, culturais e políticas são determinadas pela forma como os seres humanos produzem a sua própria existência.

Sobre essa relação, Chagas (2013) afirma:

> [...] o ser social, que determina a consciência, está, por sua vez, condicionado historicamente pela produção material da vida, produção essa que significa não só produção econômica (economicismo), mas produção e reprodução dos meios necessários à vida, à sobrevivência humana, que envolve tanto produção de bens materiais quanto de bens imateriais, produção de objetividade e subjetividade, de elementos objetivos e subjetivos. (p. 64)

Para Neto (2011) o Materialismo Histórico-dialético é mais que um método de análise, ele é uma visão de mundo baseado nas condições materiais e nas contradições que as configuram, utilizando essas dimensões para explicar os fenômenos sociais e históricos.

Nessa relação objetividade-subjetividade Marx não entendia a subjetividade como um mero reflexo das condições econômicas ou como um resultado direto delas. Seu pensamento não se limita a um objetivismo rígido ou a um determinismo econômico unilateral, pois ele reconhece que a objetividade está intrinsecamente ligada à subjetividade, pois são dois polos que se constroem numa relação dialética (Chagas, 2013)

Marx e Engels afirmavam que o ser humano, ao trabalhar e transformar a natureza para atender suas necessidades, também transforma e modifica a si mesmo, numa relação dialética, tornando-se assim, um ser em permanente construção.

A contribuição do Materialismo Histórico-dialético sobre Vigotski se deu, principalmente, no terreno das influências filosóficas, teóricas e metodológicas, especialmente na perspectiva materialista e na ênfase do contexto social para a compreensão do desenvolvimento humano. Dessa relação entre Vigotski e o Materialismo Histórico Dialético (MHD) surgiu uma nova psicologia, agora convertida ao marxismo.

Sobre a relação entre Vigotski e o Materialismo Histórico-dialético, Coutinho, Santos e Cássia (2013) afirmam que:

> Lev Vigotski (1896-1934), por sua vez, apreende a perspectiva do materialismo histórico-dialético para o campo de análise dos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Aliado a perspectiva marxista, para o autor, as mudanças históricas produzidas na sociedade e na vida material, produzem mudanças na natureza humana (p .03)

No Brasil, a pesquisadora e psicóloga Silvia Lane (1933–2006), teve papel fundamental no desenvolvimento da Psicologia Sócio-histórica, que inspirada nos estudos de Vigotski e no Materialismo Histórico-dialético, defendia que a psicologia deveria considerar o contexto sociocultural e histórico para compreender o desenvolvimento humano. Para ela, a psicologia deveria contribuir para que o ser humano tomasse consciência de suas condições sociais, econômicas e políticas que afetam sua vida e assim pudesse, de maneira ativa, participar da construção de sua própria história. Pensamento este, um tanto revolucionário para a psicologia da época.

Segundo Bock, Ferreira, Gonçalves, Furtado (2007):

> Com o rompimento com a tradição elitista da Psicologia, com a preocupação com a construção de um novo projeto para a ciência e para a profissão, com a adesão a uma nova concepção de homem para a Psicologia e com o esforço para aproximar a América Latina, Sílvia Lane apontou as exigências e condições para um novo projeto para a Psicologia. E desta forma, pode-se apontar Sílvia Lane como uma das influências do que hoje se denomina de Projeto do Compromisso Social da Psicologia (p. 47).

Considerando esses princípios apresentados acima, ao analisarmos a figura do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) e suas significações em relação ao seu trabalho como formador de professores, tivemos sempre em mente que essa análise deve levar em consideração o contexto e a conjuntura cultural, social e histórica em que esse profissional está inserido, pois esses fatores determinam sua maneira de viver e trabalhar, visto que o seu

desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral são indissociáveis de seu ambiente social e histórico.

2.2.1. As Categorias da Psicologia Sócio-Histórica utilizadas neste estudo.

Se nosso objetivo, nesta investigação, foi analisar uma realidade apresentada, a saber, as significações da coordenação pedagógica de escolas de uma rede municipal de ensino acerca da formação continuada de professores nas escolas, buscamos compreendê-la para além das aparências, superando as formas apenas descritivas, estáticas e individuais, atendendo assim, o tipo de análise escolhido por esse pesquisador neste estudo.

Nosso tipo de análise está estreito ao pensamento apresentado por Magalhães (2021, p. 344) quando nos alerta sobre os rumos que devemos tomar ao analisar uma realidade apresentada.

> Análises que desconsideram a historicidade, confundindo-a com a história dos fatos; que descartam as contradições, como se elas fossem sandices expressas nas falas, que acabam por se pautar em lógicas formais, resultando em conclusões idealistas e fetichizadas. Definitivamente não é este o nosso caminho!

Nesse sentido, as transcrições das falas proferidas pelas Professoras Coordenadoras Pedagógicas não foram pinceladas do contexto social e histórico durante nossa análise, como se quiséssemos separá-las da realidade, examinando-as individualmente, mas sim dentro de uma perspectiva dialética da apreensão da totalidade do objeto estudado.

Sendo assim, para auxiliar no processo de realização desta pesquisa e na análise da realidade escolhida, recorremos às categorias, mas não essas como produtos de categorizações, sistematizações e classificações, tal como nos alertou Magalhães (2021) em sua tese de doutorado, mas sim como elementos utilizados para compreender a realidade em seu processo dialético e no decorrer de toda a pesquisa.

Para Aguiar e Machado (2016):

> As categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo [...] Elas são orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto [...] São, nesse sentido, construtos abstratos os quais orientam o pesquisador no processo de construção de conhecimento sobre o real. (p. 263)

Como ponto de partida, para esta investigação e como elemento que possa representar a riqueza da totalidade do objeto estudado, iniciamos da análise das falas das PCP participantes da entrevista e de suas significações. Para tal empreitada, utilizamos o procedimento de análise dos Núcleos de Significação, para tentar decifrar as significações dessas educadoras às suas experiências profissionais nas escolas como formadoras de professores.

2.2.2. 1 As Significações: sentido e significado

Vigotski dedicou muito tempo de sua vida analisando a relação entre pensamento e linguagem. Para ele, esses dois aspectos são profundamente interligados, com linguagem exercendo um papel importante na construção do pensamento. Segundo o pensador bielorusso, "O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (2001, p. 2009), pois o pensamento não é algo que apenas precede a palavra, mas sim encontra sua forma plena nessa expressão. Por outro lado, a palavra não é a concretização exata do pensamento, mas parte do processo de construção dele.

A palavra está repleta de sentido-significado e é construída num processo dialético, muitas vezes contraditório, onde a subjetividade se objetiva na realidade concreta. Sentido e significado são faces da mesma moeda, são interligados e relacionados, mas para melhor compreensão aqui, analisaremos ambos os conceitos de forma individual, mas sem esquecer que, para a compreensão de um, faz-se necessário o entendimento do outro. São pares dialéticos, pois se encontram numa relação de dialeticidade, em que um determina o outro, um constitui o outro mutuamente. O mesmo podemos falar sobre pensamento-linguagem, subjetividade-objetividade, dentre outras categorias.

Dito isso, podemos partir para a compreensão do par dialético que selecionamos: sentido-significado.

Segundo Vigotski (2001), o significado, sob a ótica do campo semântico, exprime as relações que a palavra pode abarcar no campo psicológico, representa uma generalização, um conceito.

Em relação ao campo semântico refere-se à relação entre a palavra e o contexto linguístico, histórico e social em que ela foi construída, pois o significado de uma palavra, segundo o mesmo autor, não é independente de seu contexto, mas fruto de construções históricas e sociais.

Corroborando essa afirmação, Moura (2023, p. 63):

> Os significados são produções históricas e sociais, permitindo a comunicação, a socialização entre os grupos sociais. São estáveis, "dicionarizados", mas acabam por se transformarem no movimento histórico.

Já o sentido, possui um campo muito mais amplo que o significado, pois ele é construído nas experiências pessoais e contextos individuais de cada pessoa. A "categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída" (Aguiar e Ozella, 2013, p. 303), se aproximando mais do plano da subjetividade, que aborda processos biológicos, afetivos e cognitivos de cada indivíduo.

Segundo Aguiar (2009): "[...] falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo". (p. 65)

Para melhor compreensão desta categoria, tentaremos exemplificar: A palavra escola, que tem seu significado socialmente convencionado de uma instituição de ensino, em que a aprendizagem formal é realizada através da transmissão de conhecimentos sistematicamente organizados, foi construído pela linguagem e pela cultura em que ela está inserida. Agora, essa mesma palavra pode ter sentidos diferentes para pessoas diferentes, por exemplos alunos, pois se para alguns ela pode representar boas lembranças, de amizades e aprendizagem, para outros ela pode ter outro sentido, de sofrimento e exclusão. Essa diferença, no sentido que cada aluno tem de escola, dependerá em muito das vivencias pessoais que cada um teve ao frequentá-la.

Sentidos e significados devem ser considerados numa interação dialógica, entre o que consideramos socialmente convencional e o que é subjetivo.

Ao analisar as "palavras" proferidas pelas PCP, durante suas entrevistas, levamos em consideração essa relação entre pensamento/palavra, descrita do item anterior e a relação entre significado/sentido expressa aqui.

2.2.2.2 Historicidade

Na visão de Psicologia Sócio-histórica, o sujeito se desenvolve a partir de uma relação dialética entre o ambiente social, a qual está inserido, e sua história individual e geral a qual faz parte. Nessa análise, a historicidade é um conceito fundamental para se entender a realidade apresentada, pois nela, pressupõe-se que o ser humano se desenvolve e se constitui a partir de um contexto histórico e social.

Seguindo essa perspectiva, Magalhães (2021) afirma que:

> [...] a categoria historicidade traz à tona o movimento e tudo o que compõe historicamente a realidade, as particularidades. Ela contribui para a compreensão da totalidade do fenômeno- como surge, como se movimenta, no que pode se transformar. (p. 194)

Assim, não devemos entender a historicidade apenas uma sucessão de fatos históricos organizados cronologicamente, ou um "movimento sem rumo, desgovernado" Aguiar e Machado (2016), mas como um movimento impulsionado por forças dialeticamente existentes que criam a realidade social.

Dessa forma, a Psicologia Sócio-histórica acredita que para entender o ser humano, devemos observar a sociedade em que ele vive e como ele internaliza e transforma as práticas sociais, culturais e históricas as quais está submetido. A história de uma sociedade deve ser entendida como um processo histórico, onde forças dialeticamente se encontram, e transformam as sociedades e os indivíduos que nela vivem.

2.2.2.3 Mediação

> "É através do trabalho que o homem media sua relação com a natureza e, ao fazê-lo, transforma tanto a natureza quanto a si próprio." (Karl Marx, O Capital).

Outra categoria essencial na análise dentro do campo da Psicologia Sócio-histórica, é a mediação. Essa categoria refere-se ao papel dos elementos sociais, culturais e históricos na construção da psicologia dos indivíduos. Esse conceito, primeiramente desenvolvido por Marx e Engels e depois utilizado por Vigotski, sugere que o desenvolvimento cognitivo e emocional, das pessoas, ocorre por meio das relações com o ambiente social e cultural, e atua como um mediador entre o indivíduo e o mundo ao seu redor. Sobre esse conceito, Magalhães (2021, p. 27) afirma: "[...] somos seres mediados; só somos o que somos porque mediados pelas relações humanas e pelo mundo."

A mediação, segundo Marx e Engels é o processo no qual o indivíduo e a sociedade interagem, numa relação dialética, onde um determina e transforma o outro. Para ele a mediação ocorre, principalmente, por meio do trabalho e pelas relações de produção, pois é pelo trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo, construindo o mundo material e as estruturas sociais.

Na prática, a mediação ocorre quando a pessoa, ao se relacionar com outras e com o contexto sociocultural em que vive, internaliza ferramentas e símbolos que constitui sua maneira de perceber, agir e pensar, atuando na relação dialética entre o indivíduo e o mundo.

A mediação também nos permite compreender melhor como se dá a relação entre os pares dialéticos, tais como parte/todo, sentido/significado, afetivo/cognitivo, evitando assim posições que consideram esses polos como antagônicos ou analisando-os de forma isolada (Aguiar e Machado, 2016)

2.2.2.4 Contradição

O desenvolvimento humano, que tanto abordamos nesse capítulo, assim como a própria História, ou melhor dizendo, os processos históricos, não são lineares, como se saíssemos de um ponto x numa direção reta e constante ao ponto y. Para a Psicologia Sócio-histórica, assim como para a dialética marxista, esses movimentos ocorrem justamente nas contradições, que ocorrem entre os indivíduos e a sociedade, pois, a contradição é movimento dialético e é a partir dessas condições que se constrói a realidade (Magalhães, 2021). A contradição é força motriz da História e do desenvolvimento humano, fazendo com que a sociedade e os indivíduos tenham que se transformar diante de novos desafios.

As contradições estão presentes em nossas vidas e impulsionam nosso desenvolvimento, quando diante de situações contraditórias nos movimentamos. Um exemplo clássico é o da criança, na primeira infância, que enfrenta a contradição dependência/autonomia em seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que necessita dos cuidados de um adulto para apreender habilidades essenciais à vida, também se espera que ela desenvolva a sua autonomia, tornando-se mais independente. Essa contradição causa tensões e conflitos que impulsionam o desenvolvimento da criança, fazendo com que ela se organize mentalmente para enfrentar situações futuras.

2.4 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Acreditamos que, para enriquecer este estudo, seja essencial realizar uma análise cuidadosa sobre o caminho histórico percorrido pela formação docente no Brasil e suas políticas públicas, considerando as influências econômicas e políticas que moldaram a organização da educação no país, com destaque para capitalismo e o neoliberalismo.

Refletir sobre a formação docente, suas possibilidades e seus conceitos, é um trabalho complexo que demanda uma análise horizontal, sobre seus aspectos históricos e processuais

da trajetória do tema, e vertical, com um olhar mais profundo sobre os debates relacionados ao assunto, observando os principais autores e pesquisas na área.

Nesta parte do trabalho, voltaremos nossa atenção para essa complexidade que envolve a historicidade e os debates conceituais mais recentes relacionados à formação profissional docente.

Pois, como afirmam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019).

> [...] considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais [...] (p. 15)

A discussão sobre a formação de professores para o ensino escolar, já era discutida desde o século XVII na Europa por vários pensadores, mas um dos pioneiros, e um dos mais importantes nesse debate foi com certeza o bispo protestante, nascido em 1592 em Nivnice, Morávia (atual República Tcheca), denominado por Johannes Amos Comenius. Esse pensador, hoje visto como pai da didática, fez severas críticas ao método de ensino escolástico da Igreja Católica vigente na época, propondo grandes transformações na forma de ensinar. Seu trabalho mais importante foi escrito em 1649, intitulada *Didática Magna*. Nele, o autor afirma "Os professores devem ser educados para que sejam modelos vivos do que desejam ensinar." (Comenius, p. 67), sugerindo, portanto, que os docentes também necessitam ser formados para desempenhar o papel de educadores.

O primeiro estabelecimento europeu de ensino, voltado especificamente à formação de professores, foi fundado no ano de 1684 em Reims (França), com o nome de Seminário dos Mestres. Contudo a questão da formação dos professores somente tomou grande impulso após a Revolução Francesa (1789) que trouxe para o cenário político e econômico, ideais liberais e democráticos e também a necessidade de uma expansão da instrução pública, que atendesse às novas demandas sociais e econômicas da época. Foi nesse contexto que se fundou, no ano de 1794 em Paris, a primeira Escola Normal destinada à formação de docentes.

Desde sua origem, a Escola Normal francesa estava dividida em dois modelos distintos, a Escola Normal Superior, voltada para a formação de professores para atuarem no ensino secundário e a Escola Normal Primária, que preparava os professores para lecionarem no ensino primário. Essas escolas, aos poucos, foram se espalhando pela Europa e, ainda no século XIX, atravessaram o Atlântico e chegaram às terras norte-americanas. No Brasil, no entanto, a questão da formação de professores, somente teve sua primeira política pública

decretada, após a independência do país em 1824, quando a instrução popular passou a integrar os debates políticos da época.

Saviani (2009) nos alerta que apesar de as Escolas Normais surgidas na Europa terem como objetivo a formação de professores para os ensinos primários e secundários, essa formação se baseava em um currículo voltado, quase inteiramente para a formação de conhecimentos específicos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico, aspecto que, de maneira marcante, também se perpetuaria em solo brasileiro.

No Brasil, veremos que as instituições de formação docente também sofreram com esse impasse. Quais conhecimentos são necessários para se formar um bom professor?: 1) conhecimentos específicos da área que ele irá lecionar, pois para se formar um bom professor de matemática, basta que ele domine os principias conceitos da disciplina ou 2) conhecimentos didático-pedagógicos, pois um bom professor, não é aquele que apenas domina sua área, mas também tem a capacidade de organizar o conteúdo de forma a promover a aprendizagem dos alunos.

O primeiro documento relevante para a análise das políticas públicas voltadas à formação docente é o decreto imperial nº 1.255, de 15 de outubro de 1827, assinado por D. Pedro I, imperador do Brasil. Esse documento, que ficou conhecido como Lei Imperial ou Lei Geral da Instrução, foi fundamental para a organização do sistema educacional brasileiro, principalmente durante o início da nossa independência.

Um de seus principais objetivos foi a criação da instrução primária, que incluía o estabelecimento das Escolas de Primeiras Letras. Essas instituições eram destinadas à educação elementar, proporcionando os primeiros ensinamentos de leitura, escrita e aritmética aos seus alunos.

Sobre as escolas e os professores, o decreto afirmava que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (Brasil, 1827, art. 1).

Esse decreto marcou a primeira manifestação do governo brasileiro em relação à formação dos professores. Ele determinava, no artigo 5º, que os professores que desejavam lecionar nas Escolas de Primeiras Letras deveriam se “instruir no método mútuo de ensino às próprias custas”, ou seja, a formação do professor estava sobre sua responsabilidade e o Estado não prestaria apoio nesse processo.

Para analisarmos o que se esperava dos professores e de sua formação, baseado nas linhas da lei de 1827, selecionamos dois artigos: art. 6º e art. 8º, pois neles está claro qual

deveria ser a principal função dos professores em relação ao conhecimento transmitidos aos alunos nas escolas e qual a conduta esperada dos mesmos:

> Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.
>
> Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta. (Brasil, 1827)

Nesses artigos, verificamos as competências e conhecimentos necessários e exigidos pelo estado brasileiro, para um professor lecionar nas Escolas de Primeiras Letras. Podemos observar que, para além dos conhecimentos de conteúdo, como, noções Matemática e Língua Portuguesa, exigia-se também conhecimentos relacionados à moral cristã católica, religião oficial do Império naqueles tempos, e também uma conduta correta dos docentes. Outro fator que chama atenção na lei de 1827 é a escolha do método de ensino mútuo, mas sem nenhum tipo de apoio do estado à formação docente, pois estes deveriam se instruir às suas próprias custas, como observamos anteriormente.

Assim, verificamos que, a lei de 1827, não só exigia conhecimentos prévios dos professores, necessários à profissão docente, mesmo sem nenhum tipo de apoio por parte do governo, mas também, esperava-se do professor uma conduta dentro dos princípios cristãos.

O decreto lista todos os conhecimentos específicos que o professor deveria dominar para lecionar nas escolas, também indica qual metodologia deviria aplicar para ensinar seus alunos, mas ausenta o Estado brasileiro da responsabilidade da formação docente, situação esta que permanecera pelo menos até o fim do 1º Império no Brasil.

Em 1831, D. Pedro I abdica à coroa do império em favor ao seu filho, que ainda era uma criança. O Estado brasileiro passa por um período de crise e é governado por regentes que começam a colocar em prática uma política de descentralização, dando certa autonomia às províncias. É nesse contexto histórico que se promulga o Ato Adicional de 1834, que coloca a instrução pública sob a responsabilidade e organização das províncias, que tenderam a adotar, para a formação docente, o exemplo europeu das Escolas Normais.

Apesar de o Estado brasileiro sinalizar a sua a responsabilidade de formar os professores, naquele momento, isso não significou muitos avanços, pois demorou muito para as políticas públicas se concretizarem.

A primeira Escola Normal brasileira foi inaugurada em 1835, na cidade de Niterói, na província do Rio de Janeiro, e em seguida, em outras províncias, observe a tabela abaixo.

Tabela 5- Primeiras Escolas Normais brasileiras

Ano	Escola Normal	Localização	Observações
1835	Escola Normal de Niterói	Niterói, RJ	Considerada a primeira Escola Normal no Brasil, foi criada por Dom Pedro II.
1846	Escola Normal da Corte	Rio de Janeiro, RJ	Criada por Dom Pedro II, teve papel significativo na formação de professores e na promoção de métodos pedagógicos avançados para a época.
1870	Escola Normal de São Paulo	São Paulo, SP	Fundada por Américo Brasiliense de Almeida, teve influência na formação de professores paulistas.
1879	Escola Normal de Recife	Recife, PE	Fundada por Barão de Capibaribe, foi uma das primeiras instituições de formação de professores no Nordeste.
1880	Escola Normal de Porto Alegre	Porto Alegre, RS	Criada por Júlio de Castilhos, teve um papel importante na formação de professores gaúchos.
1880	Escola Normal de Salvador	Salvador, BA	Fundada por José Barreto, teve um impacto significativo na formação de professores na Bahia.
1884	Escola Normal de Campinas	Campinas, SP	Fundada por Carlos Gomes, músico e educador, teve um enfoque especial na formação de professores de música.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Muitas dessas escolas tiveram dificuldades de se manter e algumas fecharam e reabriram diversas vezes, algumas províncias demoraram a criar suas escolas, como por exemplo, a Escola Normal da Bahia, que foi inaugurada 35 anos após a escola de Niterói.

Algumas explicações apontadas na época para essas dificuldades, de criar e manter as escolas, seriam a grande dificuldade em encontrar profissionais habilitados para assumir a função de formar professores e os altos custos de construir e manter essas edificações. Essas “desculpas” dadas, para não abrir ou manter as Escolas Normais, refletem um problema estrutural relacionado à falta de investimento do Estado brasileiro na educação nacional. O Estado se ausentava da formação de novos professores e via os investimentos na construção e manutenção das escolas como desnecessários.

Um dos maiores opositores das Escolas Normais foi o Ministro e Secretário do Império, Couto Ferraz, que segundo Saviani (2009), considerava as Escolas Normais

onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era pequeno o número de alunos formados por essas instituições. Couto Ferraz personificava o pensamento de boa parte da elite e governantes brasileiros da época, vendo a educação como um gasto desnecessário ao Estado.

Um dos principais golpes aplicados por Couto Ferraz nas Escolas Normais veio com decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, que propunha regulamentar uma reforma no ensino primário e secundário na educação nacional. Nesse decreto, o ministro organizava a burocracia educacional, criando os cargos de inspetor geral e delegados de distrito, além de um conselho de diretor que auxiliasse nas demandas educacionais. No mesmo documento, Couto Ferraz, propõe um exame para nomeação de futuros professores, que comprovassem ter os seguintes requisitos para o cargo: 1) Maioridade legal; 2) Moralidade e 3) Capacidade profissional. Os candidatos, às cadeiras, deveriam ser submetidos, junto ao inspetor geral, a uma prova de moralidade, a fim de investigar se o candidato estava apto ao cargo. Sobre a capacidade profissional, a comprovação, se daria por exame oral e escrito diante de examinadores escolhido pelo Inspetor Geral.

Outra novidade, da legislação, foi a criação da figura do professor adjunto, como método de formar futuros professores. Nesse aspecto, o decreto sequer cita as Escolas Normais, e propõe um novo modelo de formação docente, através de professores auxiliares, que aprenderiam os seus afazeres profissionais, através da observação e participação nas aulas dos regentes de classe mais experientes.

Os professores adjuntos poderiam iniciar sua formação docente a partir dos 12 anos de idade e, seriam escolhidos, para tal função, entre os alunos das escolas públicas que tivessem atingido bons rendimentos nos exames escolares.

Com esse decreto, Couto Ferraz dispensa as Escolas Normais como instituição de formação docente, e estas perdem apoio do estado, ocasionando o fechamento de inúmeras escolas.

Algumas décadas depois, esse método de formação docente, através dos professores adjuntos, não obteve o êxito esperado e as Escolas Normais voltaram a figurar como a principal forma de formação dos novos professores. A escola Normal de Niterói que havia sido fechada por Couto Ferraz em 1849 foi reaberta em 1859, seria o início de uma nova expansão dos cursos normais.

Essa situação evidencia outro aspecto permanente das políticas educacionais brasileiras, a descontinuidade, onde se alternava de uma política educacional para outra, sem dar tempo para colher resultados ou fazer uma avaliação da política anterior.

Com a Proclamação da República em 1889, uma onda de novas ideias políticas e sociais entraram nas discussões e nos debates relacionados às questões educacionais. Os políticos e pensadores brasileiros, entusiasmados pelo movimento positivista, buscaram grandes reformas na estrutura política e econômica do país. Novos rumos para as políticas educacionais também foram observados. O positivismo, filosofia predominante entre a elite intelectual brasileira, teve impacto significativo nas políticas educacionais do país, pois promovia a ciência como forma de organizar e conduzir a educação pública.

A educação nacional passou por outra grande reformulação em suas políticas pública e o estado de São Paulo liderou essa reforma através da implementação de novas ideias e conceitos relacionados ao ensino.

As Escolas Normais, como principais instituições de formação docente, são revigoradas a partir das Reformas Educacionais Paulistas, e sobre a importância desse movimento reformador, Saviani (2009, p. 145) afirma que:

> Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo levada à feito em 1890.

Um dos principais documentos norteadores dessa reforma foi o decreto nº de 12 de março de 1890, assinado pelo, até então, governador do Estado de São Paulo, Prudente de Moraes (1890 a 1894), o mesmo que posteriormente se tornaria o terceiro presidente da República brasileira. Essa reforma tinha em sua liderança, um dos principais intelectuais nacionais da época, Antônio Caetano de Campos, médico e educador brasileiro, que inspirado pelas ideias de Johan Pestalozzi (1746 – 1827) e de seu método intuitivo, reorganizou as Escolas Normais a partir do decreto nº 9.667 de 1890.

Já nas considerações iniciais do documento, podemos observar a seguinte afirmação:

> Considerando que, sem professores bem preparados, praticantes instruídos nos modernos procedimentos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (Brasil, 1890, p. 1)

Esse trecho do decreto evidencia a importância da formação docente e de seus aspectos didáticos-pedagógicos, pelo menos nos documentos oficiais.

A Reforma paulista trouxe mudanças significativas na educação e aos poucos virou um modelo a ser seguido pelos demais estados da república. A educação passa a ser, dentro dos novos ideais republicanos positivistas, como um agente da ordem e do progresso e o estado define seu papel na formação dos professores.

Nos dois primeiros artigos, o decreto traz duas posições importantes da reforma: No 1º artigo ele reafirma a Escola Normal como instituição de formação de professores e no 2º artigo indica que o ensino será gratuito e destinado a ambos os sexos, avanços para legislação da época. Em seguida o decreto estabelece os conteúdos que seriam ministrados aos futuros professores durantes os anos de formação.

Outro importante elemento, reformador trazido pelo decreto, foi a criação da Escola Modelo, que serviria para os estudantes normalistas praticarem a regência de aula durante sua formação. Com a instituição desta escola na cidade São Paulo, alguns poucos professores teriam acesso a uma escola de formação prática, o que em teoria poderia qualificar a formação docente.

Assim como nas Escolas Normais, a Escola Modelo também era dividida em duas unidades, uma para homens e outra para as mulheres. Nas escolas femininas, as mulheres aprenderiam, entre outros conteúdos específicos da formação docente, alguns exclusivos para elas, tais como o corte-costura e o croché. Nessas escolas seriam oferecidos dois níveis de especialização aos normalistas: nível primário e secundário.

Essa diferença, entre a educação para os homens e a educação para mulheres também refletia em muito o espírito patriarcal da época, em que as mulheres eram educadas para atividades domésticas enquanto que para os homens se oferecia conteúdos mais científicos.

A Escola Modelo foi uma importante experiência educacional, mas que rendeu poucos frutos, pois, além de ter sido oferecida a poucos professores, também não teve continuidade suficiente para gerar raízes, ficou restrita as principais cidade do país.

O decreto indicava algumas observações importantes sobre a forma com que professores deveriam ensinar seus alunos, sinalizando a importância não só do conteúdo, mas também do método utilizado. Observe o Artigo 23:

> As lições deverão ser mais empíricas do que teóricas, e professor se esforçará por transmitir a seus discípulos noções claras e exatas, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades (Brasil, 1890)

Para atender as mudanças metodológicas da reforma, são disponibilizados novos materiais de ensino, necessários para as descobertas empíricas. As crianças são divididas em níveis de aprendizagem e os conteúdos seriam oferecidos de acordo com esses níveis. Também foram estabelecidos os grupos escolares como modelo de escola, caracterizados por um agrupamento de escola, que antes atendiam os alunos separadamente.

Uma das principais e primeiras Escolas Normais criadas em São Paulo, do início do novo regime, foi o Colégio Caetano de Campos, que começou a ser construído meses após a Proclamação da República, e inaugurado em 1894, não por acaso na praça denominada "República", no centro da cidade. Esse colégio foi a síntese dos ideais republicanos na área da educação.

Com a Reforma Paulista, as Escolas Normais e as Escolas Modelos passaram a valorizar mais os aspectos didático-pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, a formação dos professores que atenderiam ao ensino secundário, ainda mantinha um currículo fortemente conteudista.

Com passar das décadas, as ideias reformadoras nascidas a partir da Reforma Paulista se espalharam por outros estados da república e a Escola Normal, agora revigorada com uma organização curricular nova e atenção ao preparo pedagógico-didático dos professores, toma novo folego como principal instituição de formação docente. Mas esse impulso reformador teria vida curta, pois a partir do início da década de 1930, como afirma Saviani (2009) “o ímpeto reformador arrefeceu” (p.145), pois a expansão das Escolas Normais não foi traduzida em transformações significativas e o ensino passa a ser centralizado novamente nos conteúdos curriculares, deixando para segundo plano as preocupações metodológicas.

A década de 1930, no Brasil, foi bastante conturbada em relação à política nacional, pois vários acontecimentos marcaram o início de uma nova fase estrutural. O fim da chamada República Velha, dominada pelos grandes oligárquicas paulista, e o início da Era Vargas, período de modernização da burocracia estatal, modificaram as estruturas políticas desse período. A sociedade brasileira vivia um processo crescente de industrialização e urbanização, e os governantes identificaram a necessidade de instruir as camadas mais pobres da sociedade, a fim de formar mão de obra qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Sobre esse período, Pinheiros (2019, p.1) afirma:

> Logo, em um cenário marcado por um processo de modernização econômica e de urbanização crescente, era conferido à educação um papel fundamental na promoção

> de novas formas de ordenação social. Um novo panorama brasileiro, influenciado pelas transformações expressivas no cenário político, social, econômico e cultural, levou um grupo de intelectuais brasileiros a se interessar pela educação, vista como elemento central para remodelar o país.

Foi nesse contexto que emergiram diversas propostas de transformação da educação nacional, sendo a principal delas o movimento conhecido como “Escola Nova”.

A Escola Nova foi um movimento reformador da educação que surgiu no final do século XIX e ganhou força no século seguinte. Esse movimento tinha como objetivos repensar e reformar os métodos tradicionais de ensino da época, buscando uma abordagem mais centrada no aluno e na prática educativa. Podemos destacar algumas inovações apresentadas pelo movimento reformador, tais como: i) a importância do aluno e de suas necessidades e interesses, ii) métodos ativos e práticos de ensino, iii) construção de um ambiente democrático na escola e a iv) integração das disciplinas escolares. Um dos principais expoentes desse movimento foi o filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), um defensor do pensamento pragmatista, que enfatizava a importância da experiência e da ação prática na construção do conhecimento.

Sob o ideário reformador da Escola Nova e das ideias do filósofo norte-americano John Dewey, o movimento chegou ao Brasil liderado por Anízio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Esse movimento buscava reformar a educação brasileira, principalmente em relação ao método de ensino, valorizando a experiência e a prática, na construção do conhecimento e aprendizagem, além de promover protagonismo dos alunos nesse processo. Os escolanovistas, como eram denominados os adeptos desse movimento, acreditavam que a educação era um pilar central para a construção de uma sociedade democrática. Eles criticavam o modelo de ensino tradicional e elitista, que predominava na educação nacional até então.

É evidente que a formação docente também seria influenciada pelas ideias da Escola Nova. De acordo com esse pensamento o professor deveria assumir um novo papel na relação de ensino-aprendizagem, deixando de ser um mero transmissor de conhecimento pronto e acabado. Em vez disso, deveria cria as condições e situações de aprendizagem, facilitando assim o desenvolvimento espontâneo do aluno. Os aspectos didático-pedagógicos na profissão docente e sua importância na formação dos professores, no pensamento escolanovista, ocupavam papel de destaque nas propostas educacionais.

Em 1932, um grupo de intelectuais brasileiros publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um texto que expunha as intenções e ideias do movimento sobre os rumos da educação nacional.

No primeiro parágrafo do manifesto, os autores afirmavam “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação,” (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 1), expressando assim a relevância da educação para o desenvolvimento do país.

O documento também evidencia a importância da preparação dos professores e a necessidade de pensar uma nova formação, pois, como criticava os autores:

> A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (Brasil, 1932, p. 12).

Dentre as principais propostas e inovações, relacionadas à formação docente, os Institutos de Educação se destacavam, pois apontavam para uma instituição não apenas de ensino, mas também de pesquisa na área educacional.

As duas experiências mais exitosas em relação aos Institutos de Educação foram concebidas no Rio de Janeiro, na época Distrito Federal, por Anízio Teixeira em 1932 e em São Paulo, este implantado e dirigido por Fernando de Azevedo em 1933.

Os institutos tinham forte compromisso com a educação pública e com a formação docente, e buscavam atender um maior número de professores possíveis, já dentro das novas metodologias propostas pela reforma educacional.

Foram criadas as Escolas de Professores em substituição às Escolas Normais, que, segundo os escolanovistas, não atendiam às novas demandas da sociedade e apresentavam falhas significativas na formação docente. O currículo foi totalmente modificado, trazendo novos conteúdos e metodologias de ensino. Foram incluídas disciplinas como biologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino. Sobre essas significativas mudanças no currículo, Saviani observou que (2019, p. 146):

> Caminhava-se, pois decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

Essas escolas também incluíram a disciplina de Prática de Ensino, com o objetivo de preparar os futuros professores para observação, experimentação e participação. Para isso, contavam com uma infraestrutura anexa composta por jardim de infância, escola primária e secundária, que serviam como campo de prática pedagógica. Essa organização parecia finalmente contemplar os aspectos metodológicos na formação docente, reforçando a ideia de uma formação mais completa para os futuros professores.

Anos mais tarde, os institutos de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, o paulista incorporado a Universidade de São Paulo em 1934 e o primeiro à Universidade do Distrito Federal em 1935.

No final da década de 1930, ocorreram mudanças significativas na formação docente, que comprometeram a continuidade das propostas inovadoras da Escola Nova.

Em 1939, o decreto lei nº 1.190 criou os cursos de Licenciatura, que formaria os professores para ministrar as diversas disciplinas do currículo das escolas secundárias, e o curso de Pedagogia, este para formar professores para atuar nas Escolas Normais. Nas duas situações verificamos a mesma divisão curricular, 3 anos para os conteúdos específicos e 1 ano para a formação didática. Nesses casos, de formação docente em nível superior, houve um desinteresse pelas escolas experimentais, que auxiliavam a formação docente a partir da prática e um significativo recuo da importância no currículo das práticas de ensino.

A Escola Normal, que havia sobrevivido às críticas dos escolanovistas, também sofreu alterações significativas, principalmente a partir do decreto conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Normal” de 1946. O ensino dos normalistas foi dividido em dois ciclos, a saber: o primeiro correspondia ao curso ginasial, com duração de quatro anos, com o objetivo de formar professores para o ensino primário e o segundo com duração de três anos, correspondia ao curso colegial, e focava na formação de professores para atuarem do curso secundário. O primeiro ciclo tinha um foco mais nas disciplinas específicas, similar às antigas Escolas Normais, o segundo ciclo abarcava as inovações da educação trazidas pela reforma anterior. Analisando essas mudanças, Saviani relata (2009):

> Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensando a exigência de escolas-laboratórios. (p. 147).

Assim, a formação docente ficou mais uma vez marcada pela teorização conteudista, e a prática, como forma de desenvolver habilidades docentes, ficou em segundo plano.

Nos cursos de pedagogia, embora tivesse um caráter essencialmente pedagógico-didático, este, tornou-se mais uma disciplina teórica a ser trabalhada pelos alunos de forma cognitiva.

Em meados dos anos 1960 e nas duas décadas seguintes, o Brasil entrou mais uma vez num outro ciclo de grandes mudanças estruturais, pois o golpe de 1964 trouxe mudanças significativas no campo educacional. O Brasil entrou num período ditatorial que durou 20 anos, e os governantes buscavam adequar à legislação educacional aos novos tempos políticos e econômicos do país.

Nesse período, o governo brasileiro adotou uma política de modernização do país com a ampliação das matrículas no ensino público, mas também, foi nesse momento que a influência externa sobre a educação brasileira, caracterizada pela subordinação das políticas educacionais à economia e as demandas do mercado aumentou significativamente. (Libâneo, 44). Essas influências externas foram conduzidas por agências internacionais, com destaque para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial.

Durante o governo militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985, houve diversas mudanças no sistema educacional do país, muitas delas marcadas por um contexto autoritário e intervencionista. A educação nacional ficou marcada por um controle ideológico muito grande e uma ênfase na educação técnica e profissionalizante. Havia repressão e censura e, muitos professores foram perseguidos e exilados pelo regime autoritário.

Diante desse novo contexto autoritário, imposto pela ditadura, em 1971 o governo instituiu a lei 5.692 /71, modificando a estrutura do ensino ofertado no país, e assim, os ensinos primário e médio passaram a serem identificados, respectivamente, como ensino primário e segundo grau. Essa mesma lei pôs fim às Escolas Normais, instituindo a formação docente específica em 2º grau para trabalhar nas escolas de 1º grau, essa formação ficaria conhecida como magistério. Esse curso seria dividido em duas modalidades: um de 3 anos, que formariam professores para atender o 1º grau até 4ª série e outro de 4 anos para formar professores para lecionar até a 6º série.

Observando essas mudanças, Saviani (2009) afirma que:

> A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (p. 147)

Milhares de professores foram formados desta forma, através do magistério, mas se o número de profissionais aumentou de forma significativa, a qualidade da formação foi

precariamente preocupante. Diante de tal situação, em 1982, o governo criou os Centros de Formação a Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que segundo Saviani tinha um caráter revitalizador das Escolas Normais.

Os CEFAMs tinham um objetivo de formar os professores a partir da prática e de envolvimento dos docentes com as comunidades próximas, através de atendimentos e serviços educacionais. A ideia era estreitar a teoria e a prática na formação inicial e continuada dos docentes. Esses centros educacionais tiveram bastantes resultados positivos, mas seu maior problema era a descontinuidade e a quantidade de professores atendidos, que era muito pequena. Havia muito pouca vontade política e recursos financeiros para manter os CEFAMs e aos poucos eles foram perdendo espaço no cenário educacional.

Para formação dos professores para regência nos 2º graus e nos últimos anos do 1º grau, a nova legislação previa formação em nível superior em cursos de licenciatura, em duas modalidades, a curta, com três ou dois anos de duração e a plena de quatro anos de duração, ambas com um currículo voltado para profissionalização. As disciplinas específicas predominavam nos currículos desses cursos, tais como português e matemática, mas existiam disciplinas voltadas para atender a ideologia nacionalista do regime. O ensino era bastante teórico e distante da prática escolar e muitos professores saíam deles sem o preparo adequado para a prática da docência.

No final do Regime Militar e principalmente após o mesmo, houve um aumento significativo do número de alunos matriculados nas escolas públicas. A redemocratização trouxe mudanças importantes no campo educacional, resultando na expansão do acesso a educação por todo o país, como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 6- Expansão das matrículas no Ensino Fundamental (1975 a 2005)

Ano	Matrícula	1975=100
1975	19.549.249	100,0
1980	22.598.254	115,6
1985	24.769.359	126,7
1989	27.557.542	141,0
1994	32.132.736	164,4
1996	33.131.270	169,5
1999	36.059.742	184,5
2000	35.717.948	182,7
2003	34.438.749	176,2
2004	34.021.245	174,0
2005	33.530.007	171,5

Fonte: https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/#

Vale destacar que o aumento ao acesso à educação pública não foi acompanhado por um aumento proporcional nos investimentos na educação. Isso levou ao sucateamento de escolas, salas superlotadas e a rápida desvalorização profissional do professor.

Atrelada à expansão das matrículas, a demanda por professores também teve um aumento considerável, gerando assim a necessidade da criação de novas universidades e centros de formações para professores.

A partir da década de 1990 e principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailandia, acentua-se a perspectiva economicista na educação mundial, inclusive no Brasil (Libâneo, p 52). São os ventos do neoliberalismo influenciando as políticas educacionais pelo mundo.

> A reforma educacional brasileira, já nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994) redigido com base da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Libâneo, 53)

Mais de uma década após o fim do regime militar no Brasil e dentro das influências externas sobre a educação, o congresso nacional promulga, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a lei nº 9.394/96. Em seu texto inicial, a lei traz importantes princípios a serem aplicados à educação do país. Alguns desses princípios tratavam especificamente sobre a formação dos professores, alterando enfaticamente o currículo e as metodologias de formação anterior.

No art. 3º da LDB, podemos observar alguns princípios norteadores da educação, que de alguma forma alterariam a formação docente, aqui destacaremos os seguintes:

> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> X - Valorização da experiência extraescolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
> (BRASIL, 1996, Art. 1º).

Esses e outros princípios impunham a necessidade de repensar a formação docente e a valorização da profissão para atender às novas demandas sociais e a criação de uma sociedade democrática e inclusiva. A legislação passa a ter um papel fundamental na organização e no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, orientando as práticas pedagógicas, a estrutura curricular, e as políticas públicas educacionais, bem como a formação docente. Percebemos aqui uma forte centralização das políticas educacionais no país.

No artigo 62, a LDB trata da formação docente e estabelece que para atuar na Educação Básica, ela seja realizada em nível superior, em curso de graduação em Licenciatura, pondo fim a formação através do magistério. Já no artigo 67, a lei incumbe às universidades à formação de professores para a educação básica, a partir dos novos princípios da educação.

As universidades seriam o principal palco de formação docente a partir de então, mas teriam que se adequar a nova legislação, alterando seus currículos e metodologias de ensino.

Outras especificações trazidas pela lei, em relação à formação docente, foram: i) estágio supervisionado, como forma de aproximar a teoria e prática durante a formação universitária, ii) desenvolvimento profissional contínuo, observando a continuidade da formação docente para além da graduação, e a iii) formação continuada nas escolas, como forma de desenvolver a formação no local de trabalho.

A LDB também nos trouxe dois novos conceitos relacionados à formação de professores, o conceito de formação inicial, aquele realizado nas universidades em curso de graduação, e formação continuada, aquela realizada após a formação universitária.

Mesmo com a criação de um número considerado de vagas nas universidades de licenciatura e pedagogia, essas não supriam à demanda crescente de novos alunos. Com o intuito de aumentar ainda mais o número de professores para atender essa demanda, o governo autoriza a formação docente em curso a distância, de forma parcial ou integral.

Para essa nova forma de ensino, a LDB estabelecia orientações gerais, em seus artigos 80 e 81 e, apesar de não abordar especificamente a formação docente, ela cria a possibilidade da existência de tal modalidade para essa função.

Observe:

> Art.80
> A educação a distância, regulamentada nos termos desta Lei, será oferecida em cursos de educação básica, de educação superior e de educação profissional, inclusive na forma de cursos de formação de professores, respeitadas as condições de adequação pedagógica, da infraestrutura e do acompanhamento dos alunos.

> Art.81
> A educação a distância poderá ser utilizada como uma modalidade complementar, sendo permitida, também, para a formação de professores, desde que atendidas às exigências do artigo 80 e regulamentação específica. (BRASIL, 1996, art. 80 / 81)

Para o governo, a possibilidade de formação de professores na modalidade EaD seria uma forma de enfrentar a falta de professores no país, pois com a expansão do ensino público e sua obrigatoriedade, a quantidade de profissionais estava muito abaixo do necessário.

Ficou a cargo do CNE (Conselho Nacional de Educação) a regulamentação do Ensino a Distância. Por se tratar de um órgão normativo e consultivo do Ministério da Educação ele estabeleceu as normativas para Ensino a Distância no ensino superior, inclusive para formação de professores.

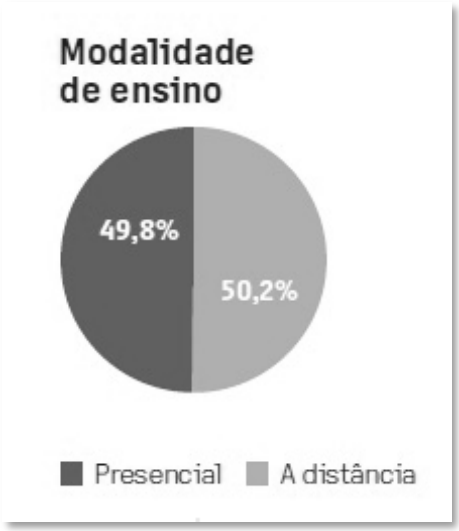
Em 11 de março de 2016, o CNE publica a resolução nº1 que estabelece normas para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD. A resolução definiu critérios para a autorização e avaliação desses cursos, bem como as características específicas que devem ser observadas nas propostas pedagógicas.

> Art.2º
> As instituições de educação superior que oferecem a modalidade EaD devem garantir a adequação das condições pedagógicas, tecnológicas, de infraestrutura e de recursos humanos, conforme as diretrizes e normas estabelecidas para essa modalidade, respeitando os padrões de qualidade e as exigências legais.
> (Brasil, 2016)

A partir da publicação desta resolução e outras seguintes, o país experimentou um significativo crescimento nos cursos de Educação a Distância (EaD) ao longo das últimas décadas, impulsionado por diversos fatores que refletem mudanças sociais, avanços tecnológicos e demandas educacionais específicas. Entre esses fatores, podemos destacar: i) acesso à educação, ii) novas tecnologias, iii) Flexibilidade de horário e lugar iv) surgimento e credenciamento de novas instituições e v) incentivos governamentais.

Em 2020 o número de professores formados na modalidade EaD superou pela primeira vez o número de alunos na modalidade presencial.

Figura 1- Distribuição de alunos entre as modalidades de ensino presencial e EaD em 2020.



Fonte: ttps://revistaensinosuperior.com.br/2020/04/08/formacao-de-professores-nov/

#paratodosverem: A figura 1 de título "Distribuição de alunos nas modalidades de ensino presencial e EaD em 2020" apresenta um gráfico tipo pizza com as seguintes informações. 49,8% de alunos matriculados no ensino presencial e 50,2% de alunos matriculados no ensino à distancia

Milhares de professores passam a ser formados por cursos à distância no Brasil, mas qualidade dessa formação passa a ser criticada por especialistas em educação e sindicatos de professores. Embora esse tipo de modalidade tenha dado acesso a muitos estudantes a formação universitária e muitos avanços tecnológicos são percebidos nos últimos anos, a Educação a Distância ainda é criticada e sua qualidade é contestada por inúmeros especialistas.

A autorização massiva, por parte do governo, de inúmeras instituições desse tipo, não foi acompanhada pela capacidade de fiscalização da qualidade do ensino. Se o número de professores deu um salto significativo nas últimas décadas, a sua formação foi precarizada e em muitos casos privatizada, pois o Estado, com sua ausência, terceirizou essa prática.

É esse cenário que vislumbramos hoje, uma oferta de vagas para formação docente considerável, principalmente em cursos de EaD, mas uma precarização na qualidade dessa formação.

Analisando a historicidade da formação docente, Saviani (2009) afirma que:

> [...] a formação docente passou por um longo processo de descontinuidade, porém sem grandes rupturas, [...] mas com significativa precariedade das políticas formativas, cuja as sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão

> minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (p. 148)

Como vimos, a questão da formação de professores, já era discutida no século XVI na Europa, mas o tema tomou certa proporção, após a Revolução Francesa e a expansão da necessidade de instrução que a sociedade democrática pedia. Na economia, a formação de uma mão de obra para atender os novos modos de produção, também foi fator decisivo para expansão da instrução dos trabalhadores. A sociedade capitalista e democrática, na visão de muitos pensadores, só se concretizaria com uma sociedade letrada e instruída.

Portanto, para instruir a sociedade, era importante ter professores capazes de atender um número cada vez maior de alunos e isso impulsionou as discussões sobre a formação de professores.

Saviani (2009) relata que nesse percurso histórico sobre formação docente existiram dois modelos: 1) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e 2) modelo pedagógico didático. No primeiro caso, a formação docente se esgotava no domínio da cultura geral e dos conhecimentos específico correspondente à disciplina ministrada pelo professor. No segundo caso, que se contrapunha ao anterior, acreditava-se que a formação docente só realizaria de fato, com o preparo didático-pedagógico dos professores.

Por muito tempo no Brasil, o primeiro modelo se sobressaiu ao segundo, nas universidades e instituições de ensino superior, na formação professores para o ensino secundário. O segundo modelo teve presença mais forte nas Escolas Normais, que formavam de professores para o nível primário.

Houve tentativas de inserir conteúdos pedagógicos e práticas de ensinos nos currículos de formação docente, mas esses além de sofrerem com a descontinuidade das políticas públicas, como no caso das escolas laboratoriais de prática de ensino, também transformaram o conteúdo pedagógico-didático numa teorização longe das salas de aula, distanciando assim a prática da teoria.

Saviani (2009) vê esses dois aspectos na formação docente de forma indissociável, mas que estão sendo tratados separadamente pelas instituições de formação. Para ele, a saída dessa situação seria a recuperação da indissociabilidade dos modelos de formação docente.

Assim, com essa breve reflexão sobre a trajetória histórica da formação docente no Brasil e seu contexto, podemos vislumbrar os percalços e dificuldades de se garantir uma política de estado eficiente e duradoura na educação brasileira.

A formação dos professores em suas fases, inicial e continuada, e o desenvolvimento do trabalho docente são assuntos que norteiam muitos estudos e políticas públicas na contemporaneidade e aqueles que almejam uma educação de qualidade, pois como já disse Nóvoa (2017) não se faz educação de qualidade sem um bom professor.

Em um estudo financiado pela UNESCO intitulado PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação de 2019 realizou-se uma análise pormenorizada sobre os rumos da formação docente no Brasil e já no primeiro capítulo evidenciamos a importância do tema para o desenvolvimento da educação nacional, pois segundo as autoras desse estudo Gatti, Barreto, André e Almeida (2019):

> Essas questões entraram na pauta de discussões nas universidades, na gestão de redes educacionais, nos sindicatos, em eventos científicos de porte, nas CONAE (Conferências Nacionais de Educação), na própria elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) bem como nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. (p. 17)

Para atingirmos uma educação de qualidade, que foque no desenvolvimento humano e na justiça social, temos que repensar a educação nacional. O capitalismo e o neoliberalismo, como se apresentam atualmente, não promovem uma educação verdadeiramente emancipadora, muito pelo contrário, são restritivos à promoção do desenvolvimento humano e incentivam um mundo individualista e competitivo.

É essencial que tenhamos bons professores, bem formados e qualificados, para garantir uma educação de qualidade. No entanto, é fundamental oferecer as condições para que eles possam executar seu trabalho de maneira digna e eficaz, com valorização profissional e reconhecimento.

As políticas públicas nacionais da educação brasileira, que historicamente sofreram com uma política de “descontinuidade e fragmentação” pouco conseguiram dar suporte adequado à formação dos professores, principalmente no ensino básico. Em muitas escolas ainda temos a falta de professores.

Segundo Gatti, Barreto, André e Almeida (2019):

> Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história. (p. 21)

Infelizmente, ainda hoje, as políticas de formação de professores são influenciadas pela lógica economicista neoliberal, que prioriza a redução de custos e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Essa abordagem enfoca na produtividade e eficiência, sem considerar a complexidade do trabalho docente. Como resultado, temos professores mal formados, desvalorizados e que ainda assim são responsabilizados pelo fracasso da educação nacional.

2.4 FORMAÇÃO EM SERVIÇO: A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO

A escola, como já dito por Canário (1998, p. 9) "[...] é o lugar onde os professores aprendem [...]", pois é ambiente propício e adequado para aprendizagem da docência e para continuidade da formação profissional dos professores. Nela, o professor entra em contato e troca experiência com seus pares, possibilitando um crescimento e um amadurecimento na maneira de ensinar e aprender.

Segundo Canário (1998, p. 10) "[...] a escola é habitualmente vista, de forma simplista, como um lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam [...]", mas para o autor, ela também pode ser vista como um lugar onde os professores também aprendem e mais, aprendem o essencial da sua profissão, aprendem a serem professores. Com essa afirmação não queremos desvalorizar outros ambientes de aprendizagem da profissão docente, como a formação inicial nas universidades, as experiências pré-profissionais presentes na história biográfica de cada professor ou quem sabe outros ambientes e formações que contribuem de forma significativa com a formação docente, mas é na escola que se aprende o exercício da profissão, é nela que o movimento prática/reflexão/prática se faz de forma mais concreta e dialética.

Na escola, a prática docente apresenta elementos para a reflexão sobre a ação, e a reflexão sobre a prática propõe caminhos para soluções do dia a dia escolar. Num movimento dialético e de retroalimentação, a prática/reflexão/prática, sustentada por uma base teórica sólida, constitui um momento ideal e necessário para a formação e desenvolvimento docente, e o melhor local para a existência de tal movimento é a escola, pois é no ambiente de trabalho onde as coisas acontecem.

Corroborando essa ideia da escola como espaço de aprendizagem docente e de produção de saberes profissionais, Cardoso, Araújo e Giroto (2021), relatam que:

> O ambiente escolar é um espaço de formação a ser construído, promovendo o diálogo, a interação e discussão de suas práticas pedagógicas, transformando-se, num espaço de produção do conhecimento onde teoria se atrela à prática a partir de uma necessidade refletida, de modo a corroborar com a sua intelectualidade, criticidade e reflexão pautada em situações reais. (p. 3)

Esse modelo de formação docente "centrada na escola" também traz uma valorização da coletividade escolar. Se professores aprendem por meio da dinâmica prática/reflexão/prática e dos estudos da teoria no ambiente escolar e no exercício profissional, aprendem melhor se essas ações se derem na relação com os colegas de profissão, com os outros professores e até mesmo com seus alunos. Pois, como relata Nóvoa (1995):

> Práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para aquisição de conhecimento e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. (p. 26)

Com esse tipo de formação relatada pelo autor, o professor não se sente parte de uma equipe, sente-se sozinho na caminhada profissional e muitas vezes submerso na rotina escolar e seus problemas, o que pode trazer angústias e desânimos.

Mas ainda, segundo o mesmo autor:

> Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores (p. 27).

Se essa vivência coletiva, no espaço escolar for dirigida de forma reflexiva e crítica, pode possibilitar avanços nos campos do conhecimento e saberes da profissão, trazendo melhorias para a prática em sala de aula. Nesse sentido, Canário (1998, apud Calil, Correia e Mendonça, 2018) afirma:

> [...] que a escola é o espaço onde o professor ensina e também aprende, pois é onde seus saberes podem ser compartilhados e refletidos coletivamente entre pares. É nela, que os problemas e conflitos característicos dos processos de ensino e aprendizagem e das relações interpessoais entre seus atores, se fazem concretos, e por isso, as soluções para os mesmos problemas, podem nascer, nesse ambiente, de forma mais significativa. (p. 251)

Outros autores, além dos já citados, Nóvoa (1995) e Garcia (1995) também destacam o espaço escolar como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores. Nóvoa (1995) relata que a relação e o compartilhamento de experiência entre professores são essenciais para o desenvolvimento dos saberes docente e consequentemente na melhoria da prática pedagógica.

Corroborando com afirmação de Nóvoa (1992), Tardif (2002) afirma:

> É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas, devem ser, então, sistematizadas afim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma reposta a seus problemas. (p. 52)

Ensinar e aprender, nesse sentido, tornam-se processos indissociáveis da prática pedagógica do professor, pois o professor aprende e ensina ao mesmo tempo em que desenvolve suas práticas docentes. Quando esse processo ocorre de maneira coletiva e reflexiva, os frutos serão melhores e os resultados podem se manifestar de forma mais rápida.

Outro aspecto importante da formação continuada, dentro do ambiente escolar, é a possibilidade do professor se configurar como protagonista da sua da sua própria formação. Valorizando os saberes experiências Tardif (2002) através das trocas entre colegas, ele se sente mais valorizado e sujeito ativo na sua formação e contribuinte na formação dos colegas. Sobre esse aspecto Nóvoa (1995) afirma que:

> A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (p. 26)

Ao buscar a autoformação o professor tona-se protagonista da sua própria formação, e isso traz consigo, também uma autovalorização, pois o mesmo se sente um produtor de importantes saberes para sua trajetória profissional e para os demais colegas de profissão.

A escola é, como já afirmamos, espaço privilegiado de formação continuada dos docentes, mas essa, deve se dar de forma reflexiva e crítica, estabelecendo relações entre a prática/reflexão/prática, e isso será melhor desenvolvido se: i) se der de forma coletiva, com a participação de todos os professores e ii) se o professor se sentir protagonista na sua formação, assumir a responsabilidade nessa trajetória.

3. METODOLOGIA

> Se as coisas fossem diretamente o que aparecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica (Vigotski, 2004, p. 150)

Entendemos que a escolha de uma metodologia científica para estudar um fenômeno da realidade é de grande importância, pois a "não transparência da realidade" só é desvendada por um olhar alicerçado nas bases sociais e históricas na qual o objeto estudado se encontra. A realidade, que muitas vezes está para além das aparências, possui uma historicidade que construiu as representações que a sociedade tem dos fenômenos sociais, que a compõem. A compreensão do presente, de forma que possamos ir para além das aparências superficiais, só se faz levando em consideração sua relação com sociedade e sua história.

Para realização do presente estudo escolhemos adotar a pesquisa qualitativa, por acreditar que esta é a mais adequada aos objetivos desse trabalho. Esse tipo de pesquisa nos possibilita explorar profundamente a complexidade dos fenômenos humanos e sociais, permitindo uma compreensão mais rica e detalhada das experiências, perspectivas e significados subjacentes aos eventos estudados.

Procuraremos, durante toda e mesmo após a realização das pesquisas, definir critérios rigorosos de conduta científica, e para tanto, seguiremos as orientações traçadas por Coutinho (2017, p. 117 - 118) quando este autor descreve um checklist com recomendações para verificação da qualidade de um estudo qualitativo.

Abaixo a sequência indicada pelo autor

- ✓ Clareza na formulação do problema de pesquisa;
- ✓ Adequação metodológica;
- ✓ Riqueza e profundidade dos dados coletados;
- ✓ Reflexividade do pesquisador;
- ✓ Conexão entre dados e interpretação.

Segundo Coutinho (2017):

> O ckecklist são recomendações que permitem que o investigador verifique se o estudo realizado cumpre, em termos metodológicos, os requisitos de confiabilidade de uma investigação qualitativa [...]. (p. 106)

Através da abordagem da metodologia qualitativa, de análise e reflexões sobre os objetos e sujeitos investigados, buscamos, por meio das entrevistas e do questionário online,

produzir informações relevantes sobre as significações dos Professores Coordenadores Pedagógicos acerca da formação continuada dos professores na escola.

Este trabalho tem como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico-dialético e a Psicologia Sócio-histórica, tendo como interesse analisar a realidade para além das aparências situando-a no seu tempo histórico e social.

Este trabalho utilizou ferramentas de Inteligência Artificial Generativa para a busca de referências bibliográficas, correções de palavras e revisão textual, seguindo as diretrizes éticas e normativas do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UNITAU

3.1. PARTICIPANTES

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de um grupo de participantes de três Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP), que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que trabalham em três escolas diferentes, da rede municipal de ensino, de uma cidade do Vale do Paraíba. A escolha das três PCP seguiu os critérios estabelecidos para esta pesquisa de i) tempo de trabalho na função de PCP, ii) trabalharem em escolas diferentes, uma das outras, e iii) atuarem no ensino Fundamental Anos Finais. As PCP selecionadas para este estudo eram profissionais previamente conhecidas pelo pesquisador, o que facilitou convite para a participação na pesquisa. Ressalvo que, apesar de conhecer as participantes não tinha conhecimento sobre como exerciam suas funções.

Inicialmente, pedimos a autorização para a realização desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU), através da plataforma Brasil com o CAAE e a Secretaria de Educação do Município. Após as autorizações concedidas, deu-se início ao levantamento das informações pertinentes ao estudo.

Para obtermos uma visão mais significativa e de diferentes ângulos, escolhemos três PCP diferentes e com diferentes tempos de serviço na função, a saber: i) 1 a 2 anos, pois essa ainda se encontra, no início da função e pode trazer informações relevantes sobre como está enfrentando esse momento inicial como PCP, ii) 3 a 4 anos, esta por se encontrar a mais tempo como PCP e possivelmente já dominar aspectos profissionais da função, pode relatar detalhes sobre o período de estabilidade no trabalho e iii) por fim, uma PCP com 5 ou mais anos na função, pois essa, além de, possivelmente, conhecer quase todos os aspectos da profissão, também já deve ter enfrentado inúmeros obstáculos e passado por várias situações no exercício da função. Além do critério de tempo de serviço, observou-se também, na

escolha das PCP participantes, outros dois: 1) atuarem em escolas diferentes e 2) atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A solicitação às participantes foi feita, inicialmente, por telefone e posteriormente de forma formal, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que fora entregue em mãos pelo pesquisador às mesmas. Deixamos claro às participantes, que a participação destas ocorreria de forma anônima e voluntária, pois as mesmas, além de não serem identificadas neste estudo, poderiam desistir a qualquer momento da participação. As participantes aceitaram o convite de bom grado e preencheram o TCLE e se demonstraram curiosas e felizes de participarem.

3.2. INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO.

Para realização dessa investigação foram utilizados dois instrumentos de produção de informações: i) questionário de caracterização, elaborado na ferramenta do formulário Google Forms e de resposta online e ii) entrevistas com roteiro semiestruturado.

Optamos por elaborar um questionário online composto de 11 perguntas, com objetivo de levantar a caracterização das PCP que participaram da pesquisa. As perguntas levantaram dados relacionados a gênero, idade, tempo de trabalho da função e alguns aspectos presentes na função das PCP.

Num segundo momento, realizamos as três entrevistas com as PCP, através de um roteiro semiestruturado, elaborado previamente e composto por oito questões, que foi apresentado aos participantes no momento das entrevistas. Essas questões estão em anexo. Optou-se pela realização de entrevistas de análise qualitativa, pois acreditamos que essa metodologia contempla os objetivos da pesquisa e traria resultados pertinentes a esse estudo.

Sobre a importância e características desse instrumento de pesquisa Duarte (2004) afirma:

> Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos específicos mais ou menos bem delimitados [...] Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitem ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade [...] (p. 215).

Em quase todas as unidades escolares, da rede municipal de ensino da cidade em questão, encontra-se a presença de pelo menos um PCP, dependendo da escola, pode haver até dois profissionais atuantes, um para os anos iniciais e outro para os anos finais do Ensino

Fundamental. Se a escola ofertar o Ensino Médio também poderá contar com a presença de um coordenador específico para esse nível de ensino.

Tivemos como objetivo, com essas entrevistas, um aprofundamento na rotina dessas profissionais na escola e nos momentos destinados a formação continuada dos professores, analisando se estes momentos estão sendo utilizados na formação continuada dos professores.

Por fim, fizemos uma análise-reflexiva entre os dados colhidos no questionário online e as informações obtidas nas entrevistas, a fim de evidenciar as significações das PCP acerca do seu papel na formação continuada dos professores de sua unidade escolar.

3.3. PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO

Observando os protocolos previstos relativos às pesquisas envolvendo seres humanos, antes de iniciar a pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), para garantir a integridade e a dignidade dos participantes e assim estar dentro dos princípios éticos da ciência. Somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP demos início aos trabalhos.

Com a finalidade de produzir informações importantes para esta pesquisa, a respeito das significações dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) na formação continuada dos professores nas escolas, este pesquisador, utilizou-se de dois instrumentos de investigação qualitativa i) questionário online e ii) entrevistas de roteiro semiestruturado.

Demos início aos trabalhos enviando, via link pelo WhatsApp, um questionário online destinado às PCP. O objetivo era realizar uma caraterização das participantes em relação às questões profissionais e pessoais. O questionário foi enviado e respondido pelas PCP sem maiores dificuldades, e as informações foram coletadas, tabuladas em gráficos e armazenadas para análise posterior.

Num segundo momento e para a realização das entrevistas presenciais, enviamos uma solicitação por escrito as três PCP e ainda, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No TCLE explicamos os objetivos da pesquisa e suas características, esclarecendo assim as condições da participação nas entrevistas. Nesse momento, com objetivo de tranquilizar as participantes, foi comunicado que suas identidades seriam resguardadas, durante o processo e conclusão deste trabalho, preservando assim o anonimato das mesmas. As PCP foram identificadas nesse trabalho como PCP (A), PCP (B) e PCP (C).

Após a aceitação das participantes em conceder as entrevistas, marcarmos a coleta de informações na unidade escolar onde trabalham, o que foi aceito prontamente por todas.

Inicialmente, apresentamos as questões a serem respondida e usamos, para registrar a fala das participantes da entrevista, o celular do próprio entrevistador, mas para afim de precaução, deixaremos um segundo celular carregado disponível. As entrevistas ocorreram dentro do esperado e de forma bastante tranquila, pois as participantes pareciam empenhadas e satisfeitas em responder as questões.

Todas as três entrevistas ocorreram dentro da sala da coordenação da escola. Duas das PCP entrevistadas tinham salas individuais, onde trabalhavam sozinhas, mas uma tinha a sala compartilhada com os professores da escola. No caso desta última, não havia nenhum professor durante os trabalhos e não fomos incomodados por ninguém. As entrevistas duraram em média 45 minutos e todas pareciam satisfeitas com a participação. Em alguns momentos, tive que retornar mais de uma vez as questões ou impulsionar as respostas, para não desviar demais dos objetivos deste estudo.

Vale um destaque, em dois casos, as PCP me receberam com um café, demonstrando seu carinho e satisfação em participar da entrevista. Uma fez questão de me apresentar à escola, os professores e gestores, fui muito bem recebido por todas.

Ao fim das entrevistas, agradecemos aos entrevistados pela participação e contribuição com o trabalho e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas futuras.

Posteriormente, a fim de observar e identificar as informações importantes para o desenvolvimento deste trabalho, os diálogos gravados, foram transcritos, utilizando-se o aplicativo Transcriber Bot do Telegram.

Por fim, o material foi inutilizado com o objetivo de guardar a confidencialidade do trabalho e das participantes.

3.4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

Neste espaço do trabalho, explicitaremos os procedimentos utilizados na análise das informações obtidas através dos instrumentos de captação de informação adotados nesta pesquisa.

A análise das informações, obtidas através das entrevistas e do questionário, foi conduzida através do procedimento dos Núcleos de Significação, uma abordagem qualitativa que nos permite identificar e interpretar as significações das informações obtidas nas falas das PCP. Essa abordagem é especialmente eficaz na análise de dados qualitativos, pois nos permite uma compreensão mais profunda, para além das percepções e perspectivas aparentes, dos participantes.

Sobre a relevância dessa abordagem, Magalhães (2021) afirma:

> A abordagem trazida pelos NS possibilita a construção da análise em movimentos: momentos não estáticos, sempre em movimento, marcam partes importantes da análise, produzindo sínteses que apontam para o devir! (p. 345)

Para que pudéssemos nos apropriar das significações proferidas, nas falas das Professoras Coordenadoras Pedagógicas, durante a produção das informações, analisamos os resultados dando relevância às mediações histórica, social e cultural que contextualizam as significações das participantes. O objetivo foi buscar aquilo que está para além das aparências das palavras, na busca da realidade concreta e suas significações. Neste caminho de apreensão e aprofundamento das significações, é importante levar em consideração algumas relações dialéticas envolvidas, como subjetividade/objetividade, singular-particular-universal, pensamento/palavra e significado/sentido, e também das categorias como a historicidade, a mediação e a contradição.

Os dados foram analisados por meio do procedimento dos Núcleos de Significação e a partir da base metodológica da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Dialético. A escolha desse procedimento se deu por acreditarmos que ele é um instrumento ideal para o pesquisador compreender as significações constituídas pelos participantes frente à realidade específica deste estudo.

No procedimento de análise dos Núcleos de Significação, as palavras e suas significações são as unidades de análise da pesquisa que trazem elementos do todo investigado que nos possibilita apreender as significações das participantes acerca dos objetivos desta pesquisa.

A relação entre as partes e o todo (parte/todo), no Núcleo de Significação, é uma abordagem fundamental na investigação e é utilizada para compreender como as partes (elementos específicos da realidade dos participantes) contribuem para a compreensão dos significados do todo-totalidade social.

As partes são os elementos individuais ou específicos que juntas constituem as falas proferidas pelos participantes da pesquisa, no caso as Professoras Coordenadoras Pedagógicas, e neste procedimento utilizado são representadas por frases ou palavras com significações relevantes que dialogam com o objetivo da pesquisa, às vezes convergentes ou até divergentes sobre os mesmos aspectos apontando para contradições.

O todo se refere ao significado global e geral das partes unidas e de suas inter-relações. O significado do todo depende da análise minuciosa das partes e a interpretação das partes está sujeita ao contexto do todo.

Após o levantamento das informações obtidas pelas entrevistas, passamos para análise das transcrições, seguindo o movimento determinado pelo procedimento dos NS, que é parte essencial da proposta escolhida para este estudo.

Para nortear essa análise, buscamos sustentação teórica em Aguiar, Aranha, Soares (2021), onde os autores sugerem os movimentos e procedimentos necessários.

1) Leitura flutuante e recorrente do material transcrito:

Iniciamos os trabalhos com a leitura e releituras das transcrições das entrevistas com o objetivo de se aprofundar no material produzido. Aqui já destacamos alguns aspectos pertinentes a pesquisa e seus objetivos.

2) Identificação das palavras e frases com significações identificando-as como Pré-indicadores:

Nesse segundo momento, a leitura se tornou mais objetiva, pois identificamos e "arrancamos" dos textos transcritos, expressões carregadas de sentidos, ou seja, os Pré-indicadores que serão utilizados posteriormente na análise.

Segundo os autores Aguiar, Aranha e Soares (2021):

> [...] os Pré-indicadores devem conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substanciados nos signos, ou seja, nas palavras com significado. (p. 7).

Os Pré-indicadores são palavras, expressões ou frases que estão carregadas de significações que trazem em si, como partes, elementos para que possamos investigar o todo da realidade. Esses Pré-indicadores podem trazer similaridade, contraposição ou complementariedade entre si e apontam para questões centrais para a investigação.

3) Agrupamento dos Pré-indicadores, constituindo os Indicadores:

No terceiro momento da análise, buscamos articular os Pré-indicadores, relacionando-os, na busca dos indicadores necessários ao estudo. Segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021):

> O intuito é de que a articulação de Pré-indicadores culminado em indicadores, produza uma nova relação das significações objetivadas pelos sujeitos, de modo a avançarmos para explicações mais totalizantes [...] (p. 7)

Do resultado desse movimento, selecionamos os indicadores que possibilitaram uma nova análise potencial das falas significativas das participantes. Essa síntese apresentada pelos indicadores é sempre provisória, pois ela ainda não representa a totalidade das significações das participantes. Por esse processo ser mediado pelas relações históricas e sociais, estão em movimento constante e contraditórios.

4) Articulação dos indicadores em Núcleos de Significação:

A formação dos indicadores, num movimento dialético de produção de sínteses que resulta da relação entre Pré-indicadores e indicadores, um determinando a realização do outro, onde a leitura e releitura modificam a compreensão do pesquisador, não se esgota em si, pois o próximo passo é na direção na formação dos Núcleos de Significação.

Segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021) nessa etapa:

> A constituição do núcleo de significação já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os indicadores e seus conteúdos (Pré-indicadores) se articulam dialeticamente com vistas à exposição de uma nova síntese. (p. 9)

Se os indicadores não nos revelam o suficiente sobre o todo investigado e as significações dos participantes através de suas falas, os Núcleos de Significado já se aproximam da totalidade estudada, revelando sua essência e constituição.

Nessa etapa, a 4ª da análise das informações, ainda levamos em conta os critérios anteriores de semelhança, complementariedade ou contraposição. No entanto, como indicam os autores acima citados, “[...] também, e especialmente, a possibilidade do pesquisador revelar alguma contradição presente entre significações objetivas” (p. 9).

A formação dos Núcleos de Significação é parte importante e fundamental da análise, pois garante que os resultados sejam ricos e expressivos em relação às experiências dos participantes sobre o contexto estudado.

4. **RESULTADOS:** apresentação e discussão das informações produzidas

Através dos dados e informações levantados junto às pesquisas (entrevistas e questionário online) foi possível perceber a atuação das PCP, que trabalham nas escolas pesquisadas, na formação continuada dos professores no ambiente escolar e, com isso, contribuindo para um melhor aproveitamento desses espaços e momentos no que se refere à formação continuada dos professores.

Com os resultados obtidos, pretendemos elaborar um projeto que sirva como guia para orientar a formação das PCP, possibilitando que essas profissionais possam desempenhar um papel significativo nas formações dos professores em suas escolas.

Alguns resultados preliminares já foram apresentados como artigo no "XIII Congresso Internacional de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento de 2024 (CICTED) na Universidade de Taubaté.

A divulgação dos resultados completos será feita através de um artigo que será publicado e apresentado em outros seminários.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Através do questionário online respondido via Google Forms pelas participantes, obtemos uma breve caracterização das Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) que aceitaram participar da pesquisa. As questões enviadas às coordenadoras se encontram em anexo nos apêndices.

Sabemos que, por se tratar de um questionário com respostas pré-determinadas e escolhidas pelo pesquisador, a análise das respostas deve levar em consideração outras possibilidades que não foram contempladas por esse instrumento de pesquisa. Essas informações também devem ser analisadas a partir de uma contextualização das profissionais de educação no Brasil, diante de suas dificuldades e condições de trabalho.

Para melhorar apresentação das informações produzidas, optamos por apresentá-las em uma tabela organizada logo abaixo e em gráficos em seguida.

Tabela 7- Caracterização do perfil das Professoras Coordenadoras Pedagógicas

Faixa de idade	Tempo que atua na Educação Básica.	Tempo que atua na função de Professor Coordenador Pedagógico
20 a 25 anos – 0%	Entre 1 a 5 anos – 0%	Menos de 1 ano – 0%
26 a 35 anos – 0%	Entre 6 a 10 anos – 0%	**1 a 2 anos – 33,3%**
36 a 45 anos – 33,3%	Entre 11 a 15 anos – 0%	**2 a 4 anos – 33,3%**
46 a 55 anos – 66,7%	**Entre 16 a 20 anos – 66,7%**	**Mais de 5 – 33,3%**
Mais de 55 anos – 0%	**21 anos ou mais – 33,7%**	

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

A partir da tabela acima, que apresenta as respostas de três questões respondidas pelas PCP, iniciamos a análise da caracterização das participantes envolvidas neste estudo.

As participantes desta pesquisa estão inseridas em um contexto profissional mais amplo, integrando a categoria de profissionais da educação no Brasil. Antes de iniciarmos a análises das informações produzidas a partir do questionário online, julgamos necessário, para melhor entendimento, fazermos uma breve reflexão sobre esse contexto profissional docente e das pessoas que desejam seguir essa carreira.

A profissão docente é marcada por uma série de acontecimentos que constituíram sua história envolvendo disputas, negociações e lutas por melhores condições de trabalho e de reconhecimento da categoria (Caldas, 2021).

Apesar de a busca pela profissionalização da categoria ainda ser uma reivindicação importante nos dias de hoje, acreditamos que houve avanços nas últimas décadas, principalmente com o crescente debate promovido por especialistas em educação sobre o tema, a exemplo de Tardif e Nóvoa.

O conceito de profissional pode ser entendido de maneiras diferentes dependendo do contexto, mas aqui nos referimos a alguém que exerce uma atividade ou função específica e que possui habilidade e competência adquiridas através de uma formação técnica e/ou acadêmica.

O rótulo de profissional carrega em si uma declaração de confiança publica, indicando que se trata de uma pessoa que pertence a uma categoria social que possui direitos e responsabilidades dentro de sua área de atuação (Caldas, 2021).

> No caso da profissão docente, é possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre o que e de que maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que

> dizem respeito à cultura erudita, vinculados à ciência, à arte, à filosofia, em oposição àqueles de ordem popular, cotidiano e espontâneo. (p. 5)

As características dos trabalhadores (as) que buscam a profissão docente no Brasil são diversas e refletem o contexto social e econômico no qual vivem e que, de alguma forma, influenciam diretamente sua escolha profissional. Essas características também podem variar conforme a região do país, dependendo do contexto cultural, econômico e social. No entanto podemos apontar algumas tendências gerais.

O perfil dos estudantes que optam pelas licenciaturas nas universidades brasileiras é predominantemente formado por pessoas de baixa renda e isso se dá, entre outros motivos, pela facilidade de acesso a esses cursos e pela possibilidade de inserção profissional, ainda durante o processo de formação inicial (Rodrigues, Gomes e Fagundes, 2018).

Numa pesquisa realizada por Rodrigues, Gomes e Fagundes (2018) na qual se pretendia caracterizar os trabalhadores que optaram pela profissão docente, foram apontados alguns fatores determinantes para essa opção: influências familiares, círculo de amizades, trajetória escolar, expectativas do mundo do trabalho, condições socioeconômicas e a busca de reconhecimento social.

Muitas vezes a escolha em ser professor não é a primeira opção do futuro docente, nem mesmo corresponde ao seu primeiro emprego. Não é raro encontramos estudantes mais experientes nos cursos de licenciatura, que chegam a essa formação após inúmeras vivências em outras profissões.

A profissão docente, principalmente nos últimos anos, vem se tornando uma escolha pouco atraente para os estudantes do Ensino Médio. Entretanto, para muitos jovens de baixa renda, ela se apresenta como a única opção em conseguir um diploma universitário e quem sabe melhorar suas condições de vida.

Essas condições pouco atraentes aos olhos dos jovens – baixos salários, precarização da profissão e falta de reconhecimento – são resultados de políticas neoliberais que negligenciam a educação brasileira e promovem cortes em investimentos necessários a manutenção de escolas e para a valorização dos professores.

A partir dessas questões apresentadas nessa breve reflexão sobre a profissão docente no Brasil, podemos analisar as respostas obtidas no questionário.

Com base nas respostas das participantes apresentadas na primeira e segunda coluna da Tabela 7, é possível constatar que todas possuem bastante experiência na educação. Duas delas atuam na área a mais de 16 anos, enquanto uma possui mais de 21 anos de experiência.

Todos esses anos atuando na educação devem ter proporcionado às participantes bastante experiência com os problemas característicos do ambiente escolar e da própria trajetória profissional. Devem ter formado várias gerações e sentido o prazer de contribuir com a educação e aprendizagem de seus alunos. Não podemos negar que a profissão docente traz suas gratificações, além de momentos de alegria e realização. No entanto, elas devem também ter sofrido com falta de infraestrutura nas escolas, com a desvalorização profissional e salarial, com a proletarização da categoria e muitos outros problemas que caracterizam a profissão docente atualmente. Dificilmente uma professora passaria 16 anos na educação sem experimentar essas questões.

Observamos também que as participantes possuem mais de 36 anos de idade e, como mulheres, também devem ter experimentado outra condição adversa: ser mulher e trabalhadora no Brasil.

Ser mulher numa sociedade machista significa ter que lutar pelos seus diretos e respeito todos os dias e enfrentar obstáculos extras na busca de seu desenvolvimento profissional. Isso não é diferente na educação, apesar de ser uma profissão onde as mulheres são predominantes, a cultura machista está presente.

Além da rotina profissional, as mulheres que trabalham "fora" no Brasil enfrentam uma dupla jornada de trabalho. Pois são obrigadas a assumir também as tarefas domésticas e os cuidados com a família. Essa sobrecarga de trabalho não apenas afeta o bem-estar físico e mental como também limita o tempo disponível para investir em sua formação profissional.

Toda essa condição faz com que a profissão docente seja uma das mais afetadas por doenças como a depressão e a ansiedade, pois segundo um estudo realizado em 2019 por Barros, Santana, Barros, Mattos, Barreto e Pimentel.

> Frente às inúmeras dificuldades vivenciadas pelos docentes, a escola se constitui como uma das instituições em que os atributos negativos se sobrepõem aos positivos e motivadores do trabalho, o que gera alto índice de depressão entre esses profissionais. (p.17)

Em relação a terceira coluna da Tabela 7, onde apresentamos as informações sobre o tempo em que as PCP atuam na função, verificamos que as três profissionais possuem tempos diferentes na função: uma está entre 1 e 2 anos, uma entre 2 e 3 anos e uma a mais de 5 anos , o que atendeu aos critérios de seleção. Essas informações também merecem nossa análise.

Evidentemente que as professoras que assumem o cargo de PCP trazem consigo a experiência acumulada em sala de aula aplicando-a na nova função, e isso ajuda muito na sua

adaptação, pois alguns anos a mais ou a menos na função de PCP podem ser relevantes na forma com que essas profissionais atuam na profissão. No entanto, a nova função traz consigo novos desafios e exigem outras competências para além daquelas de professora.

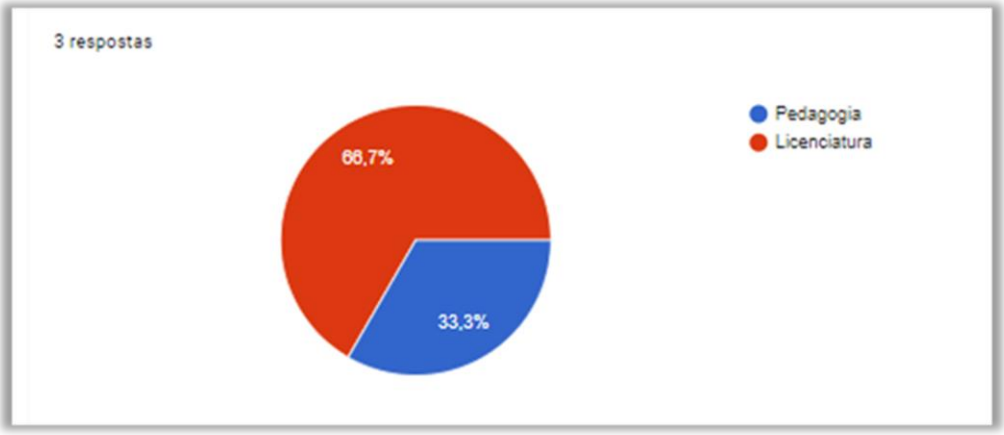
Como PCP, é necessário lidar com situações relacionadas à formação de professores, mediação de conflitos, planejamento coletivo e orientação pedagógicas às famílias e alunos. Somado a isso, há a situação de instabilidade, uma vez que a função, na cidade onde esse estudo se fez, é de confiança o que significa que a professora pode ser removida dela a qualquer momento. Esses fatores adicionam dois elementos a mais na rotina das PCP: a insegurança e a pressão.

Essa contextualização sobre as informações da Tabela 7 é importante, pois as participantes vivem e trabalham num contexto histórico e social característico, que influenciam tanto seu trabalho como as significações que atribuem a sua própria função como Professoras Coordenadoras Pedagógicas.

Após a verificação dessas informações iniciais, passamos a analisar o restante do questionário e suas respostas através dos gráficos a seguir.

4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE

Figura 2 - Formação acadêmica inicial na área da educação



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

*#paratodosverem: A questão 2 acima: **Formação acadêmica inicial na área da educação**, mostra que das 3 professoras coordenadoras pedagógicas participantes, 1(uma – 33,3%) iniciou sua formação na Licenciatura e 2 (duas – 66,7%) iniciaram no curso de Pedagogia. E a direita a legenda azul: Pedagogia e vermelho: Licenciatura*

Observando as respostas das PCP, podemos notar que apenas uma das três profissionais pesquisadas teve sua formação inicial, na área da Educação, no curso de pedagogia, enquanto que as outras duas iniciaram seus estudos nos cursos Licenciatura. Visto que, segundo a Ordem Interna Seed nº 07, de 22 de novembro de 2022, do município estudado, um dos requisitos mínimos para assumir a função de PCP é ter "Licenciatura em Pedagogia ou curso de pós-graduação na área de Educação com, no mínimo, 360 horas" (art. 2º), podemos concluir que as duas PCP, que iniciaram na licenciatura, adquiriram esse requisito através de uma segunda licenciatura em pedagogia ou de uma pós-graduação.

Devemos analisar essas respostas considerando algumas críticas muito comum e direcionada aos cursos de graduação em pedagogia e de especialização no Brasil: preparar seus alunos em pouco tempo e com qualidade.

Os cursos de graduação em pedagogia, por exemplo, têm a pretensão de preparar os alunos para atuarem como professores do Ensino Fundamental I, além de capacitá-los para a gestão escolar e coordenação pedagógica. No entanto, muitos desses cursos são oferecidos num tempo muito curto, de apenas 2 anos e/ou na modalidade EaD, o que pode comprometer a sua qualidade.

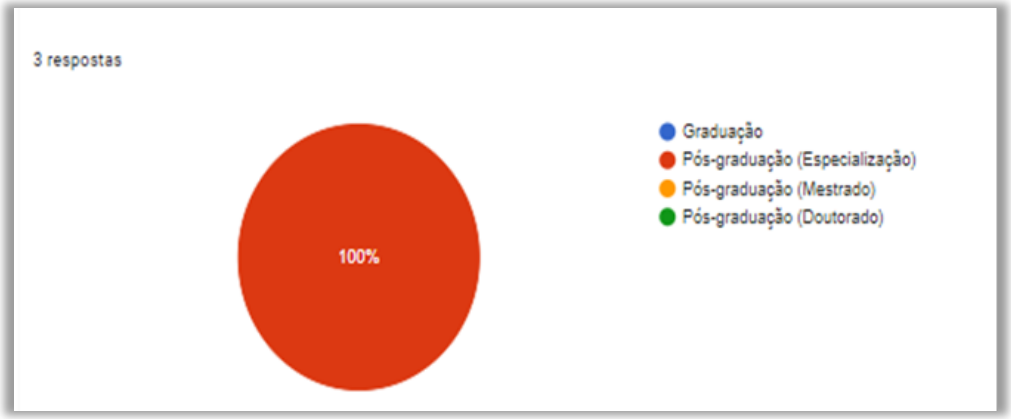
Esse desafio de conciliar esses dois tipos de formação tão complexo e distintas - professor e gestor – em pouco tempo e com qualidade, frequentemente resulta na formação de profissionais que não estão plenamente preparados para exercer nenhuma das duas funções de maneira satisfatória.

Os cursos de especialização enfrentam problemas semelhantes aos já mencionados. Cursos de qualidade duvidosas, que visam preparar seus alunos em pouquíssimo tempo, muitos em 18 meses, e alguns na modalidade EaD. Muitos desses cursos são verdadeiros "caça níqueis".

Toda essa situação decorre da mercantilização dos cursos de formação de professores, que visam não à formação em si, mas unicamente o lucro.

As informações obtidas por meio desta questão não nos permite saber se esse é o caso da formação das participantes, mas refletem a realidade que paira sobre a categoria dessas profissionais no Brasil.

Figura 3 - Nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

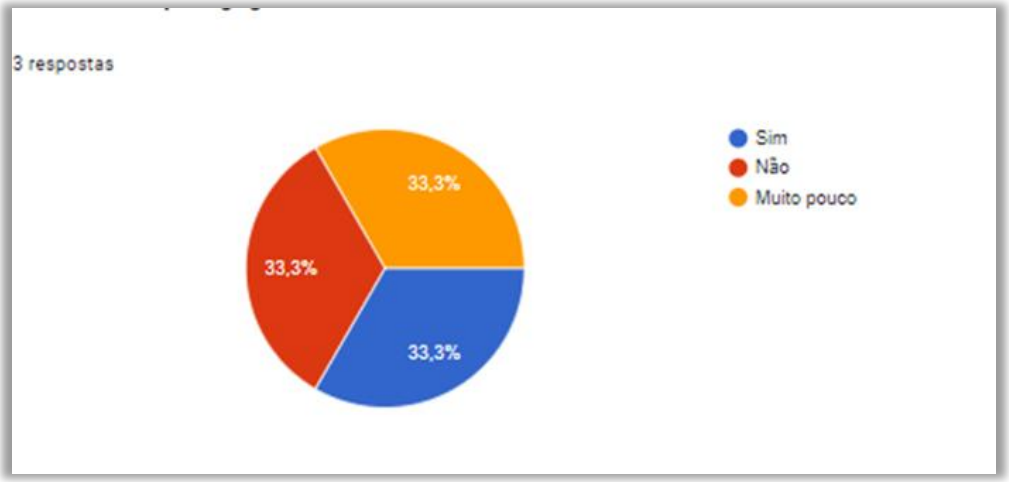
*#paratodosverem: A questão 3 acima: **Nível de escolaridade**, mostra que todas as 3 professoras coordenadoras pedagógicas participantes (100%) possuem pós-graduação (especialização). E a direita a legenda azul: graduação, vermelho: pós-graduação (especialização), amarela: pós-graduação(mestrado) e verde: pós-graduação (doutorado).*

As informações extraídas na figura 3 corroboram com a conclusão tirada da resposta da questão 2 anterior. Pois aqui observamos que, todas as PCP pesquisadas fizeram pelo menos um curso de pós-graduação (especialização) e com certeza foi esse fato que possibilitou que todas assumissem a função PCP. Outra conclusão que podemos observar é que, todas as PCP continuaram seus estudos para além da formação inicial e buscaram novos conhecimentos após a graduação inicial.

Aqui, podemos retomar os mesmos problemas já levantados na questão anterior, relacionados à qualidade dos cursos de educação disponíveis para os professores. No entanto, podemos levantar uma questão relevante: quando a formação inicial dos professores não é de qualidade, seria possível compensar suas deficiências por meio de uma pós-graduação que frequentemente sofre dos mesmos problemas? Acreditamos que não!

Muitos sistemas de ensino utilizam os títulos acadêmicos como critério para conceder certos direitos aos professores. Seja para pontuação em atribuições, aumento salarial ou, como no caso das PCP pesquisadas, a possibilidade de assumir uma nova função dentro da educação. Isso tem incentivado uma busca frenética, por parte dos docentes, por títulos de especialização, mestres e até doutores, frequentemente não atrás de conhecimento, mas dos benefícios relacionados a eles.

Figura 4 – Você recebeu formação da instituição em que trabalha para iniciar como Professora Coordenadora Pedagógica?



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

#paratodosverem: A questão 6 acima: ***Recebeu formação, da instituição que trabalha, para iniciar como professor coordenador pedagógico?*** *Mostra que de todas as professoras coordenadoras pedagógicas participantes, 1 (uma – 33,3%) respondeu que sim, 1 (uma – 33,3%) respondeu que não e 1 (uma – 33,3%) respondeu que muito pouco. E a direita a legenda azul: sim, vermelho: não e amarela: muito pouco.*

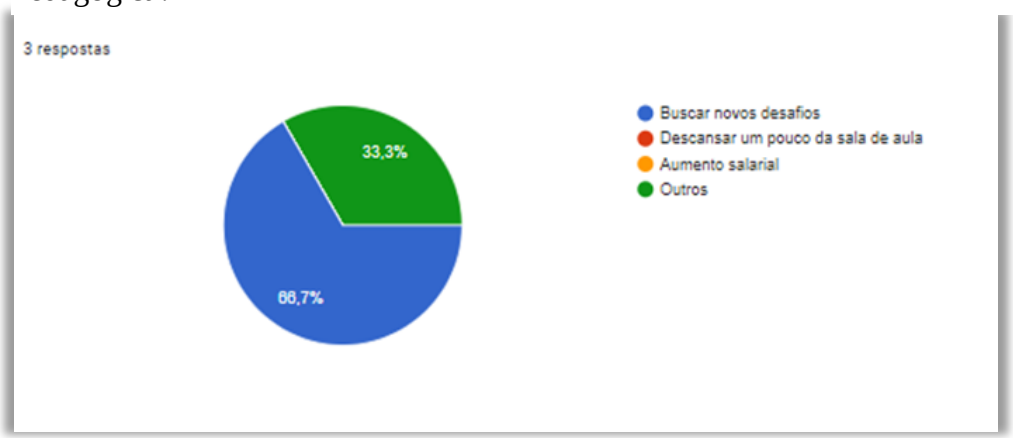
Nas respostas da Figura 4, relacionadas à formação recebida pelas PCP em suas instituições, houve considerável divergência nas declarações dadas pelas participantes, pois cada uma respondeu de maneira distinta. As respostas possíveis para a pergunta "Recebeu formação, da instituição em que trabalha, para iniciar como professor pedagógico" eram: sim, não e muito pouco. Cada uma das PCP escolheu uma resposta diferente. Na Ordem Interna Seed nº 07, de 22 de novembro de 2022 que orienta os critérios para a ocupação do cargo de PCP no município estudado, nada aparece sobre futuras formações destinadas a essas profissionais para exercer a função. Toda formação exigida pelo município já deve ter sido adquirida, antes de se assumir o cargo.

Um dos direitos fundamentais dos profissionais de educação, inclusive dos coordenadores pedagógicos, é o acesso à formação continuada, seja em serviço, ou em cursos de especialização em universidades. Vale ressaltar que existe verba destinada a essas inciativas, conforme prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996**.**

Acreditamos que a autoformação é uma prática importante para o desenvolvimento profissional dos educadores. Professores comprometidos com sua própria formação e tomando iniciativa nesse sentido devem ser incentivados e apoiados. No entanto, isso não substitui a responsabilidade do governo, seja municipal, estadual e federal, no dever de garantir uma formação continuada de qualidade e que atenda às necessidades dos

profissionais de educação. É fundamental que a Secretaria de Educação da Prefeitura, na qual as PCP participantes trabalham, assuma esse papel e garanta esse direito.

Figura 5 - Qual motivo te levou a assumir a função de Professora Coordenadora Pedagógica?



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

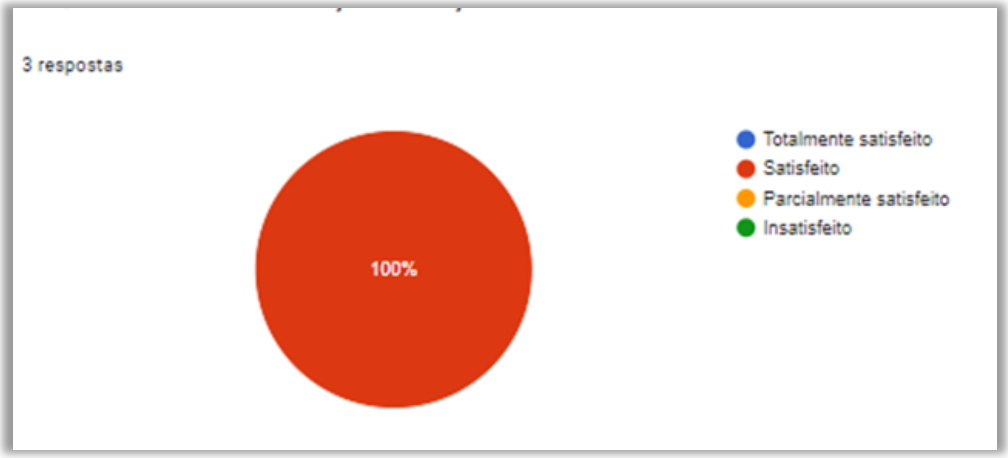
#paratodosverem: A questão 7 acima: ***Qual motivo te levou a assumir o cargo de Professor Coordenador Pedagógico?*** *Mostra quedas professoras coordenadoras pedagógicas participantes, 1 (uma – 33,3%) respondeu que outros e 2 (duas – 66,7%) responderam buscar novos desafios. E a direita a legenda azul: Buscar novos desafios, vermelho: Descansar um pouco da sala de aula, amarelo: Aumento de salário e verde: Outros.*

Ao responder à questão 7 do questionário online "Qual motivo te levou a assumir o cargo de Professor Coordenador Pedagógico?" Duas PCP assinalaram a opção "Buscar novos desafios" enquanto uma PCP optou pela alternativa "outros". As outras opções eram "Descansar um pouco da sala de aula" "e Aumento de salário".

A rotina dos educadores nas escolas, tanto durante as aulas quanto na preparação de atividades e planejamento, é bastante desgastante. Por isso, não seria surpresa se todas tivessem respondido que desejavam "Descansar um pouco da sala de aula".

Aceitar um convite para assumir uma nova função, que pode seu visto num primeiro momento como uma promoção e valorização, também parece ser bastante atraente. No entanto, essa nova função, que inicialmente pode ser vista como uma oportunidade de crescimento profissional traz consigo novas responsabilidades e deveres que podem se somar ao desgaste vivido em sala de aula.

Figura 6 - Qual seu nível de satisfação com a função?



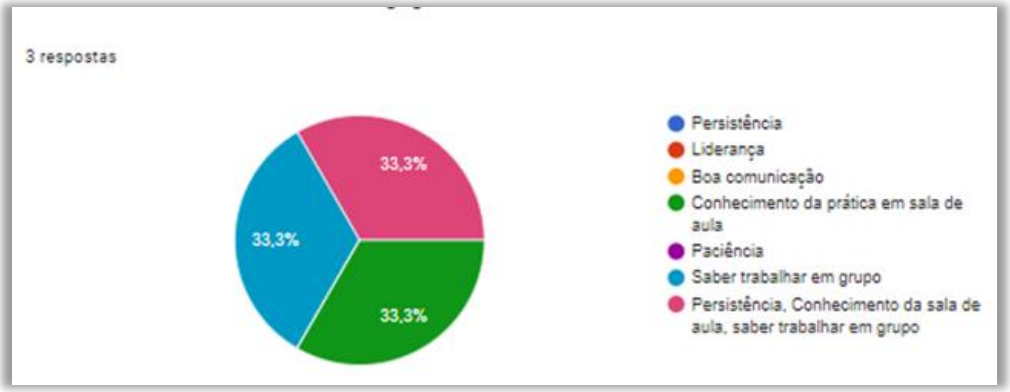
Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

#paratodosverem: A questão 8 acima: ***Qual seu nível de satisfação na função?*** *Mostra que todas as 3 professoras coordenadoras pedagógicas participantes (100%) responderam que estão satisfeitas. E a direita a legenda azul: Totalmente satisfeito, vermelho: Satisfeito, amarelo: Parcialmente satisfeito e verde: insatisfeito.*

Nas respostas da figura 6 “Qual seu nível de satisfação na função?” 100%, ou seja, as três PCP participantes escolheram a opção “Satisfeita”, o que pode evidenciar uma disposição delas com a nova função. Outras opções de respostas, mas que não foram escolhidas, eram “Insatisfeita” e “Totalmente satisfeita”.

Para analisar essa resposta, não podemos esquecer que a função de Professora Coordenadora Pedagógica (PCP) é de confiança e de nomeação por indicação. Sendo assim, as PCP que não estariam satisfeita com a função poderiam retornar a sua função como professora a qualquer momento. Isso coloca as PCP numa posição delicada, não podendo criticar ou se colocar como insatisfeita, pois isso poderia prejudicá-las na relação com seus superiores. Por isso a importância de a função ser preenchida por concurso público, pois essas profissionais teriam mais liberdade para expor suas opiniões e desejos.

Figura 7 - Selecione a principal habilidade que considera essencial para sua atuação como Professora Coordenadora Pedagógica.



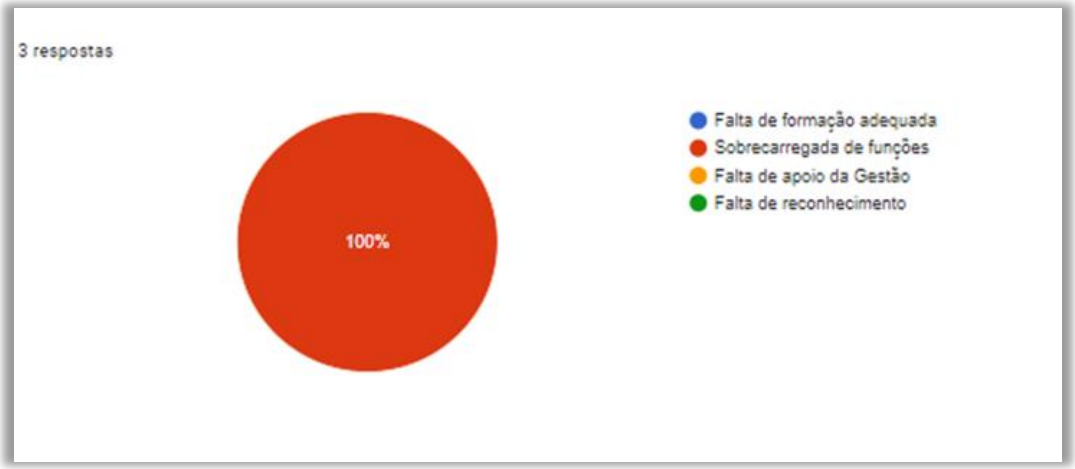
Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

*#paratodosverem: A questão 9 acima: **Selecione a principal habilidade que considera essencial para a sua atuação como Professora Coordenadora Pedagógica**., mostra que de todas as professoras coordenadoras pedagógicas participantes, 1 (uma – 33,3%) respondeu Persistência, Conhecimentoda sala de aula e saber trabalhar em grupo, 1 (uma – 33,3%) respondeu Persistência e 1 (uma – 33,3%) respondeu Conhecimento da prática da sala de aula. E a direita a legenda azul: Persistência, vermelho: Liderança, amarelo: Boa comunicação, verde: Conhecimento da prática da sala de aula, roxo: Paciência, azul claro: Saber trabalhar em grupo e rosa: Persistência, conhecimento da sala de aula e trabalhar em grupo.*

No figura 7, onde está disposto as repostas da questão 9 do questionário online, onde se indaga as PCP sobre as principais habilidades que esse profissional deve ter para exercer a função. Cada PCP deu uma resposta diferente.

São inúmeras as habilidades que um educador deve desenvolver para atuar na educação, muitas delas através de uma formação inicial e continuada de qualidade e comprometida uma educação voltada aos valores humanos e de solidariedade. A profissionalização da categoria passa por esse fator, pois a função docente exige um conhecimento teórico e filosófico essencial para o pleno exercício da função.

Figura 8 - O que mais dificulta seu trabalho como Professora Coordenadora Pedagógica?



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

*#paratodosverem: A questão 10 acima: **O que mais dificulta seu trabalho como Professora Coordenador Pedagógica** mostra que todas as 3 professoras coordenadoras pedagógicas participantes (100%) responderam Sobrecarregada de funções. E a direita a legenda azul: Falta de formação adequada, vermelho: Sobrecarregada de funções, amarelo: Falta de apoio da gestão e verde: falta de conhecimento.*

Nas respostas da última questão “O que mais dificulta seu trabalho como Professora Coordenadora Pedagógica?” todas as PCP escolheram a resposta “Sobrecarregada de funções”, outras respostas disponíveis, mas que não foram escolhidas eram “Falta de formação adequada, Falta de apoio da gestão e Falta de reconhecimento”. A partir das

respostas das participantes, podemos concluir que a rotina de trabalho dentro das escolas está muito pesada.

Com essa breve caracterização das participantes, podemos agora dar um passo seguinte, na análise das entrevistas e na busca de compreender a realidade de trabalho dessas profissionais.

4.3 AS SIGNIFICAÇÕES DAS PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Nessa parte do estudo, analisaremos as entrevistas realizadas com as Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP), com o intuito de atender os objetivos desta pesquisa e refletir sobre as significações dessas profissionais em relação ao seu trabalho na formação continuada dos professores em suas escolas. Nessa análise, levaremos em consideração as categorias de análise da Psicologia Sócio-histórica descritas anteriormente: historicidade, contradição, significações e mediação.

Após várias e sucessivas leituras das transcrições das entrevistas realizadas com as PCP participantes desta pesquisa, em um movimento dialético de análise e reflexão, levantamos, primeiramente, os Pré-indicadores (disponíveis nos apêndices) do texto. O objetivo era identificar e separar partes das falas que representam melhor as significações dessas profissionais, ou seja, palavras e frases com tamanha relevância por estarem, nesse primeiro momento, alinhadas com o propósito deste trabalho. Conseguimos obter vinte e três Pré-indicadores após a análise.

Num segundo momento e a partir dos Pré-indicadores selecionados, iniciamos mais uma vez, análises e reflexões com o intuito de identificar as significações presentes e, assim, chegar aos Indicadores. Ao todo, conseguimos identificar seis Indicadores importantes.

Por fim, num movimento de síntese e de aglutinação dos Indicadores, obtivemos os Núcleos de Significação (NS) resultantes e expressos no quadro abaixo.

Quadro 5- Indicadores e Núcleos de Significação.

Indicadores	Núcleos
Indicador 1 Rotina desgastante e excessiva das Professoras Coordenadoras Pedagógicas Indicador 2 Atividades burocráticas e assuntos pertinentes à formação docente.	Núcleo 1 **Relação entre a realidade e as possibilidades no cotidiano das Professoras Coordenadoras Pedagógicas nas escolas.** "Na verdade, até hoje eu não tenho muita clareza do que e por que eu faço".
Indicador 3 Professoras Coordenadoras Pedagógicas não se sentem preparadas para realizar a formação dos professores Indicador 4 Formação insuficiente e/ou não adequada para a função de PCP	Núcleo 2 **Formação e despreparo das Professoras Coordenadoras Pedagógicas** "Não teria o que (eu) ensiná-los. né? eu não tenho não, não me sinto nessa condição".
Indicador 5 Hptc, cansaço e exaustão nos momentos de formação dos professores. Indicador 6 Htpc, sem identificação, sem participação, desinteresse.	Núcleo 3 **Desmotivação e cansaço no momento de formação dos professores** "Há professores que não participam ativamente, entendem esse horário como um fardo".

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2024.

4.3.1 Núcleo 1 - Relação entre a realidade e as possibilidades no cotidiano das Professoras Coordenadoras Pedagógicas nas escolas.

"Na verdade, até hoje eu não tenho muita clareza do que e por que eu faço."

Iniciamos nosso movimento de análise das informações produzidas a partir dos depoimentos levantados com as três Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) durante as entrevistas. Nesse primeiro momento, analisaremos a distância entre o cotidiano escolar das PCP entrevistadas, o seu dia a dia na escola, e as suas atribuições descritas nos documentos oficiais. Essa distância ficou evidenciada nas falas das PCP durante as entrevistas cedidas para este estudo.

Para um maior entendimento desse problema que afeta a rotina, não apenas das PCP, mas de todos os educadores brasileiros, faz-se necessário uma análise histórica da questão, pois tal profissional, assim "[...] como todos os demais que atuam na escola, é um sujeito histórico, determinado e determinante por/de condições materiais e simbólicas do seu entorno" (Almeida, Souza e Placco, 2016, p. 26).

Historicamente, no Brasil, sempre houve certa distância entre aqueles que elaboram as políticas públicas para educação e aqueles que deveriam implementá-las no chão da escola. Essa distância entre o que é elaborado pelos políticos - frequentemente seguindo diretrizes de economistas neoliberais - no Congresso Nacional, Secretarias de Educação ou em Conselhos de Educação, sem a participação efetiva dos educadores, e o dia a dia escolar, não é novidade em nosso país é, na verdade uma prática comum e cheia de intencionalidade.

Não faltam exemplos da criação de políticas públicas educacionais excluindo os educadores na sua elaboração. Apenas para citar algumas mais recentes: i) a reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), que alterou todo o formato do Ensino Médio no Brasil sem considerar as desigualdades nacionais, ii) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que impôs um modelo padronizado de educação para todo o território brasileiro, sem levar em conta a diversidade cultural e econômica do país e iii) as políticas de formação docente, que muitas vezes, são elaboradas sem nenhuma consulta prévia aos professores sobre suas reais necessidades e dificuldades na profissão.

Todas essas políticas educacionais citadas receberam e ainda recebem críticas por parte de especialistas e educadores, principalmente no que se refere à falta de participação na sua elaboração. Analisar essa questão historicamente é de grande importância, pois somente assim podemos constatar que essa não é uma prática sem intenção, muito pelo contrário, existem interesses nessa distância e na exclusão de parte da sociedade na criação de tais políticas públicas.

Essa contradição entre os documentos oficiais (o que está escrito) e a prática (o que é executado) é uma das consequências da ausência da participação democrática dos envolvidos. Esse conflito ocorre quando há um descompasso entre: i) os interesses daqueles que elaboraram as leis e os que irão executá-las; e ii) as ideias e ideologias das partes envolvidas. Nesse caso, temos dois grupos com interesses bastante distintos e, por vezes, contraditórios. De um lado, políticos, burocratas e defensores do neoliberalismo, muitas vezes representantes de uma elite econômica sem compromisso com a qualidade da educação nacional e, de outro,

professores, alunos e pais, que desejam uma educação de qualidade que atenda às reais necessidades da comunidade.

Não queremos afirmar com isso que, os educadores ficam passivos ou inertes quando percebem algum movimento por partes dos políticos na elaboração de políticas públicas educacionais. Acreditamos que os poucos avanços obtidos pela categoria são resultados de embates e conflitos, fruto da contradição existente entre os diferentes interesses sociais. Se por um lado, tem os partidos e políticos, muitas vezes representantes de uma elite econômica, com interesses particulares, por outro, temos uma força contrapondo esses interesses, formado por trabalhadores da educação e intelectuais, mais comprometidos com a coletividade social. O que apontamos aqui, é que muitas vezes na gênese dessas políticas públicas, os mais interessados são intencionalmente excluídos dos debates.

Na cidade em questão, onde as PCP entrevistadas trabalham, parece não ter sido diferente, pois o documento legal que estabeleceu as atribuições dessas profissionais foi criado pela Secretaria de Educação do município, sem a colaboração dos envolvidos. Esse documento, denominado de Regimento Escolar comum das escolas municipais de Ensino Fundamental e Médio é de 16 de julho 2007, ano em que não existia a presença desses profissionais nas escolas. Portanto, seguindo uma tradição histórica brasileira, mais uma vez, os mais interessados, nesse caso as PCP, aquelas que realmente colocariam as coisas em prática na escola, ficaram de fora da elaboração da legislação que determinaria as atribuições da função.

Vale observar também as condições com que essas profissionais atuariam em suas escolas, de acordo com essa lei: i) a função seria gratificada, portanto, sem concurso público para sua ocupação, ii) os profissionais seriam escolhidos pela Secretaria de Educação entre os professores e professoras efetivos da rede, apenas em 2022 houve um processo seletivo para ocupação da função, iii) os profissionais deveriam ser graduados em pedagogia ou ter cursos de especialização em gestão escolar de no mínimo 360 horas e iv) não havia a previsão de nenhuma gratificação para a função, situação que mudou apenas em 2023, onde quem ocupasse a função passaria receberia uma gratificação de 11% sobre o salário base.

É evidente que os problemas decorrentes dessa situação surgiriam nas escolas, no dia a dia das PCP e durante suas atribuições, o que ficou bastante claro nas entrevistas concedidas por essas profissionais.

Nas informações produzidas através das entrevistas com as Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP), percebeu-se que, a rotina desgastante e excessiva dessas profissionais,

muitas vezes vistas como um “faz tudo” nas escolas, dificulta em muito a construção da sua identidade profissional.

> **PCP (B):** “Não dá tempo hábil pra fazer tudo isso [...] as demandas da escola me sufocam desde o momento que eu chego à escola.”
> **PCP (A): “**São muitas as atribuições durante o dia todo.”

Essas falas das PCP, embora represente uma pequena amostra dos trabalhadores da rede de ensino do município que exercem essa função, demonstram a realidade do trabalho dessas profissionais no dia a dia escolar.

Em uma pesquisa realizada por Almeida, Souza, Placco (2016), com coordenadores pedagógicos em escolas de São Paulo, já se havia constatado que o trabalho excessivo, e muitas vezes, fora das funções da coordenação pedagógica, comprometia o trabalho dos profissionais daquela cidade, tornando-se um obstáculo na execução das tarefas atribuídas a eles pelos documentos oficiais.

Essa pesquisa realizada por Almeida, Souza, Placco (2016).

> [...] revelou que os coordenadores colocam como prioridade a dimensão formativa, mas, ao relacionarem as atividades que realizam no seu cotidiano, tal prioridade não acontece. (p. 1)

Tal pesquisa também indicou que muitos profissionais atendem demandas que vão além de suas atribuições descritas, como resoluções de conflitos entre alunos, atendimento aos pais, acompanhamento de horário de intervalo, atendimento às demandas da direção e questões burocráticas (p.13), situação essa que também foi revelada por nossas PCP participantes: PCP (C) “[...] também ajudando a questão organizacional da escola às vezes [...] hoje mesmo precisei ficar na sala de aula, porque a professora atrasou [...] Olhar o pátio [...].”

Tanto na pesquisa realizada por Almeida, Souza, Placco (2016) quanto nos depoimentos dados pelas PCP, ficou evidente que, na falta de professores, muitas vezes os coordenadores assumem a sala, deixando de lado suas funções prioritárias, como a preparação de atividades e roteiros de formação dos professores.

Essa situação apontada dificulta em muito a criação de uma identidade dos PCP como profissionais, problema também identificado por Almeida, Souza, Placco (2016):

> Evidenciou-se, na pesquisa, que há um excesso de atribuições feitas ao coordenador pedagógico por parte da legislação, dos órgãos do sistema educacional, do diretor,

> dos professores, bem como dos alunos e pais. Essas atribuições interferem-na constituição da identidade do Coordenador Pedagógico (p. 26).

São tantas as tarefas executadas pelas PCP nas escolas, muitas delas nem atribuídas pela legislação, mais a falta de clareza sobre suas reais atribuições leva, que tanto os demais profissionais da escola, e até mesmo, as próprias PCP a terem dificuldade, ou até mesmo a ignorar, o verdadeiro papel delas como profissionais dentro das escolas.

Todo esse cenário apresentado até o momento, determina as significações que as PCP têm de sua própria função. Se na legislação suas atribuições são relacionadas à questões pedagógicas, como auxiliar os professores na formação continuada, por exemplo, na prática, elas são um "faz tudo", desde ficar em salas sem professor, até auxiliar no pátio da escola, ou como disse uma das PCP entrevistadas: "Na verdade, até hoje eu não tenho muita clareza do que e porque eu faço." PCP (A)

Outra evidência que observamos sobre essa distância entre o que está escrito (lei) e a prática escolar no trabalho das PCP, foi na resposta dada à questão "Tinha clareza sobre quais seriam suas atribuições?", a PCP (C) disse: "[...] então, na verdade assim, clareza sobre as atribuições até tenho, mas não consigo colocar em prática". Saber qual é sua função não é o suficiente para executá-la, principalmente se as condições não forem as ideais.

Vale ressaltar que a função de PCP na rede municipal em questão é de confiança, sendo que a maioria das PCP são escolhidas pelos diretores (as) das escolas ou pela Secretaria de Educação do município. Houve momentos em que a Secretaria de Educação abriu inscrições para a ocupação da função, onde os professores e professoras, que estão dentro dos critérios estabelecidos, se inscreviam e entravam para uma lista de candidatos.

Aqueles que são escolhidos pela Secretaria de Educação ou pelos diretores das escolas, geralmente não tomam ciência das suas atribuições de antemão, mas aqueles que fizeram a inscrição para ocupar a função, tem a oportunidade de tomar contato com as atribuições, pois geralmente elas vêm descritas no documento de inscrição.

Há também um documento, na forma de lei complementar, que descreve as atribuições das PCP, mas que, como vimos nas respostas das próprias PCP, não foi apresentado a elas. Quando perguntamos às PCP: "Você teve contato com o documento que norteia às atribuições dos PCP?", uma delas foi enfática em sua resposta: **"**Não, não, eu não sabia mesmo. Como eu falei, fiquei uma semana na escola sem saber qual era minha função" PCP (C).

Como já dissemos aqui, apenas tomar contato com as atribuições da função não é suficiente para estas sejam cumpridas, mas como podemos perceber, nas falas das PCP, nem isso foi oferecido de maneira adequada a elas.

Se na rede municipal de educação, a qual estão lotadas as PCP, possui uma legislação sobre as atribuições dessa função, podemos nos perguntar: por que essas profissionais não receberam, de forma clara e adequada, orientações sobre suas atribuições?

Para contribuir com a análise da questão, apresentaremos a seguir, as atribuições das PCP descritas na legislação da cidade pesquisada, a Lei complementar nº 479 de 26 de maio de 2022. Segundo esse documento, são atribuições dos Professores Coordenadores Pedagógicos:

> 1. Intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
> 2. Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.
> 3. Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
> 4. Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógicas espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
> 5. Assumir o trabalho de formação continuada, a partir dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
> 6. Assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
> 7. Organizar e selecionar materiais às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
> 8. Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
>
> 9. Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.
> (Taubaté nº 479, 2022)

Analisando essas linhas, podemos observar que as atribuições dos PCP estão descritas de maneira clara, e apesar de apresentarem uma grande variedade de ações, todas de cunho pedagógico, não indicam que estes profissionais deveriam estar submetidos a algumas das tarefas das quais as PCP entrevistadas relataram.

Visto isso, podemos reafirmar a existência de uma grande diferença entre o que está legislado e o que é executado nas escolas pelas PCP, situação também observada no estudo de Almeida, Souza, Placco (2016). Segundo essas autoras, esse fato ocorre porque:

> A legislação estabelece atribuições, levando em conta, objetivos valiosos para a escola, sem dúvida, mas sem considerar suas condições, nas quais se concretizam as propostas [...] (p. 10).

São vários os fatores que dificultam o trabalho das PCP nas escolas, algumas já apontadas aqui: i) falta de participação na elaboração das normas que norteiam sua função, ii) falta de formação adequada oferecida a essas profissionais (situação que discutiremos mais adiante), iii) falta de infraestrutura adequada nas escolas, iv) valorização dessas profissionais, inclusive no que se diz respeito a gratificação e v) reconhecimento delas como profissionais responsáveis pela formação continuada dos professores nas escolas.

As condições de trabalho nas escolas nem sempre são as imaginadas por aqueles que redigem as legislações, pois a falta de professores e funcionários, infraestrutura precárias, falta de materiais didáticos e de espaços adequados, entre outros problemas, são situações corriqueiras que dificultam a materialização das determinações descritas. Assim, a distância entre o discurso e a prática persiste e se amplia cada vez mais.

No Brasil, os investimentos na área da educação nunca foram suficientes para atender às necessidades da sociedade, e muitas vezes, esses escassos recursos, ainda são aplicados de maneira inadequada. A situação parece ter piorado, principalmente durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), período em que o país sofreu com cortes, reduções e contingenciamentos significativos no orçamento da educação.

Em 2021, só para citar um exemplo, o orçamento aprovado para educação nacional sofreu um corte de 2,7 bilhões em comparação ao ano anterior, impactando de forma significativa a manutenção das escolas, os programas de bolsas e de formação de professores. Durante o governo de Bolsonaro, o Ministério da Educação (MEC) passou por diversas mudanças, tornando-se palco para disseminação de ideologias conservadoras e extremistas, deixando de lado vários importantes programas de formação de professores.

Acreditamos que todos esses problemas apresentados aqui, definiram as condições materiais nas quais as Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) trabalham e também determinaram as significações que essas profissionais atribuem à sua própria função.

4.3.2 Núcleo 2 - Formação e despreparo das Professoras Coordenadoras Pedagógicas

"Não teria o que (eu) ensiná-los, né? Eu não tenho não, não me sinto nessa condição."

Os (as) coordenadores (as) pedagógico (as), entre outras importantes funções, atuam como mediadores no processo de formação continuada dos professores. Eles atuam, ou

deveriam atuar, promovendo o desenvolvimento profissional da equipe docente em sua escola e incentivando reflexões críticas sobre a prática pedagógica e a própria profissão docente.

Eles também fazem a mediação entre professores-alunos, bem como professores-responsáveis, sempre com um olhar pedagógico sobre as questões que acontecem na escola. Suas atribuições estão descritas em legislação, seja ela em âmbito estadual, como no caso do estado de São Paulo, através da Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014, ou âmbito municipal, como no caso do município estudado, pela Lei complementar nº 479 de 26 de maio de 2022. Vale lembrar, como já dissemos anteriormente, que em ambos os casos, não houve a participação desses profissionais na elaboração de tais normas.

Se analisarmos especificamente a lei municipal à qual nossas participantes estão submetidas, evidenciamos a formação continuada de professores como uma das principais funções dessas profissionais.

> Assumir o trabalho de formação continuada, a partir dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional.
> (Taubaté, nº 479, 2022)

Mas, como também já vimos anteriormente, as PCP entrevistadas não tinham muita clareza sobre suas funções. A PCP (A) afirmou que "não tinha muita clareza das atribuições não." Isso nos faz acreditar que também desconheciam a importância de seu papel na formação continuada dos professores.

Parece haver um consenso nos diferentes documentos normativos, sobre a importância da formação continuada de professores como um elemento central da função dos PCP. Então, podemos nos perguntar: Por que esses profissionais têm tanta dificuldade em pôr em prática essa atribuição tão importante? Mais uma vez, devemos recorrer à história na tentativa de responder a tal questão e lançar luz sobre o problema.

Começaremos afirmando que "[...] nem as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para o desempenho da atividade pedagógica, nem os apelos à formação docente continuada são neutros." (Fernandes, 2024).

Essa situação em que vivem e trabalham os coordenadores (as) pedagógicos (as) nas escolas não é um resultado natural da própria atividade desses profissionais, mas sim algo que resultou das ações humanas, ou pelo menos de um pequeno, mas poderoso grupo da elite brasileira, que elaborou ou influenciou a constituição dessa situação.

É importante salientarmos essa questão, pois o que não é natural é construído por seres humanos e, portanto, está repleto de intenções, muitas vezes não tão claras e nem facilmente vislumbradas. Mas por outro lado, tudo que é construído pelos seres humanos de tal forma, também pode ser desconstruído e refeito de outra maneira. Queremos dizer com isso que não devemos aceitar as coisas como se fossem naturais, imóveis, não possíveis de mudanças, e sim buscar meios para a transformação social, pois a realidade está em constante mudança, caracterizada por contradições internas, e devemos estar atentos às forças que constituem essa realidade.

Devemos lembrar que, antes de serem Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP), as participantes da nossa pesquisa, assim como as demais profissionais que ocupam essa função, são professoras, e sua formação inicial, como docente em geral, também sofre com críticas de especialistas em educação. Portanto, existe uma relação diretamente proporcional entre a formação inicial docente e a formação dos coordenadores pedagógicos.

Sabemos que, historicamente, a formação de professores e professoras no Brasil sempre recebeu críticas em relação à sua qualidade e a sua descontinuidade. A cada mudança de governo, os programas e projetos voltados à qualificação docente também são alterados.

Nesse contexto, é essencial refletirmos sobre a crise da educação universitária nas últimas décadas.

O neoliberalismo, que avançou sobre a economia mundial a partir da crise do capitalismo na década de 1970, também não poupou o setor educacional de sua ganância pelo lucro. Os sistemas educacionais, tanto universitários como também da Educação Básica, passaram a serem vistos, pelos capitalistas, como um setor a ser explorado financeiramente, este é, segundo Fernandes (2024, p. 5), “[...] por fim, o ponto onde a crise do capital e a crise na educação se encontram na atualidade”.

A crise da educação que enfrentamos tem suas raízes na própria crise do capitalismo e nas ideias neoliberais. Essas ideias enxergam a educação tanto como uma oportunidade lucrativa para a exploração por parte de empresas privadas quanto como um setor que consome muitos recursos públicos, frequentemente associado ao aumento de gastos do governo e ao déficit econômico do país.

Essa crise, que afeta toda a educação nacional, também tem suas consequências para a formação docente, sobretudo diante das mudanças nas políticas públicas e a mercantilização do ensino superior no Brasil.

Na análise das respostas fornecidas pelas participantes no questionário online, conforme apresentado na Figura 2, já realizamos uma breve reflexão sobre as dificuldades relacionadas à formação inicial de professores nas últimas décadas: o desafio de formar professores em pouco tempo e com qualidade. Aqui, desenvolveremos melhor esse problema.

Na tentativa de solucionar o problema exposto acima, o governo, frequentemente seguindo diretrizes neoliberais, autorizou e incentivou a oferta de cursos de formação inicial para professores no modelo de Educação a distância (Ead). Como já foi evidenciado anteriormente, isso resultou em um aumento significativo das matrículas nesses cursos em detrimento dos presenciais.

Esses cursos têm sido alvo de várias críticas relacionadas à sua qualidade, dentre elas: i) a falta de interações entre alunos-professores e alunos-alunos e a ii) redução da carga horária e de disciplinas importantes.

i) Existem muitas críticas sobre a profundidade e a qualidade do aprendizado nesses cursos, principalmente em disciplinas que demandam interações práticas entre alunos-professor e alunos-alunos. A ausência dessas interações compromete o desenvolvimento dos estudantes.
Sobre esse aspecto, PATTO (2013) ressalva:

> Uma aula virtual não pode ter a intensidade de uma aula real, pois a relação professor-aluno é essencialmente imediata, sem intermediações, requer uma situação de transferência entre professor e aluno. (p.313)

ii) Esses cursos, frequentemente, para se ajustarem à modalidade EaD, oferecem uma formação mais curta, de apenas dois anos. No caso de uma segunda licenciatura, pode-se concluir em até um ano e meio. É evidente que o conteúdo teórico será reduzido, o que com certeza compromete a formação docente.

> Juntos, esses aspectos levam os críticos dessa modalidade de ensino a concluir que ela será um filão comercial extremamente pernicioso que aprofundará em curto espaço de tempo, essa mercantilização da educação. (PATTO, 2013, p. 13)

É evidente que a formação inicial docente sofre com outros problemas como a falta de investimentos, a descontinuidade das políticas de formação, desigualdades regionais,

currículos desconectados da realidade e introdução de ideais do setor produtivo. No entanto, acreditamos que os cursos de Ead contribuem significativamente para uma formação inicial precária, sem embasamento teórico adequado para promover o desenvolvimento necessário aos futuros professores.

Os cursos presenciais também foram impactados pela disseminação dos cursos Ead por todo território brasileiro. Devido à concorrência com os cursos Ead, que possuem custos significativamente menores e mensalidades mais baratas, devido ao seu modelo, e oferecem prazos mais curtos para sua conclusão, houve um aumento expressivo de alunos que passaram a preferir esse modelo em detrimento dos presenciais.

Com isso, os cursos presenciais tiveram que se adaptar buscando estratégias para diminuir seus custos e atrair alunos. Algumas instituições eliminaram algumas disciplinas, encurtaram o tempo para a sua conclusão ou adotaram o sistema híbrido de ensino, combinando aulas presenciais com aulas online. Outras instituições simplesmente fecharam seus cursos presenciais.

A presença dos cursos de Ead também causou um impacto negativo nos cursos presenciais, acentuando ainda mais os problemas relacionados à formação inicial docente.

Nesse contexto, podemos concluir que, se a formação inicial docente sofre com problemas devidos à sua má qualidade, o mesmo ocorre com a formação dos coordenadores pedagógicos, visto que uma está intrinsicamente relacionada à outra.

Diante disso, não é de se estranhar que as PCP participantes não se sintam preparadas para a função. Esse não é um problema exclusivo delas, mas sim de toda a categoria em geral. A realidade é que não estamos oferecendo uma formação inicial de qualidade aos professores, e como já apontamos anteriormente, dificilmente esse problema será corrigido em uma formação complementar ou continuada.

Não queremos, de forma alguma, afirmar que a formação continuada para os professores e coordenadores não seja útil ou necessária. Muito pelo contrário, acreditamos que ela pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento profissional da categoria. No entanto, é preciso lembrar que, se almejamos uma formação integral e de qualidade, a formação inicial deve ser tratada com mais responsabilidade e cuidado.

Nesse sentido ficamos apreensivos com as respostas das PCP, pois percebemos que elas não estão recebendo formação continuada de qualidade capaz de atender às necessidades de sua nova função.

> **PCP (A):** Eu teria que ter alguma outra formação mais intensiva. (...) a quantidade de formação que a gente tem, de reuniões pra gente, é muito pequena.
>
> **PCP (B):** Começar sem formação alguma foi bastante difícil, mas infelizmente esta é uma prática comum na rede (...) iniciamos sem formação e sem saber o que esperam do nosso trabalho.

Toda essa reflexão nos permite entender melhor o contexto das PCP participantes, assim como as angústias e receios que são perceptíveis em suas falas.

4.3.3 Núcleo 3 - Desmotivação e cansaço no momento de formação dos professores

"Há professores que não participam ativamente, entendem esse horário como um fardo. E não como um momento de desenvolvimento, aprendizado e troca entre eles."

Quais fatores contribuem para a desmotivação dos professores em relação à participação nos momentos de formação continuada promovidos pelas Professoras Coordenadoras Pedagógicas? Essa parece ser a questão central a ser respondida neste Núcleo de Significação.

Essa questão não pode ser tratada de forma isolada, tampouco descontextualizada da realidade do cotidiano escolar, nem da situação precária pela qual passa a educação brasileira, conforme já apontamos em páginas anteriores.

Devemos analisar a relação motivação-desmotivação como um movimento dialético, no qual forças interagem e se determinam num processo dinâmico. Esse movimento é complexo e bastante subjetivo, envolvendo elementos internos e externos que afetam a disposição dos indivíduos para agir de determinada maneira.

A motivação é um tema analisado e estudado por diversos filósofos em diferentes épocas, os quais, por meio da reflexão, buscaram identificar os elementos que impulsionam o ser humano a agir ou não. Na filosofia, a motivação está ligada à natureza humana, à racionalidade e a ética. Quais forças, internas e externas, impulsionam o ser humano em suas ações?

Não julgamos necessário fazer aqui uma abordagem filosófica sobre essa questão, nem dispomos de espaço suficiente para tal empreitada. No entanto, ao refletir sobre a motivação-desmotivação dos professores nos momentos de formação, não podemos desconsiderar que essa questão é fundamental na natureza humana e que esses sentimentos não afetam apenas os educadores.

Segundo o dicionário online Michaelis, o significado da palavra motivação é:

> 1. Ato ou efeito de motivar ou de se motivar, de estimular ou de se estimular.
> 2. Conjunto dos motivos que levam uma pessoa ou grupo de pessoas a agirem de det erminada maneira

A motivação envolve dois elementos fundamentais que precisam ser cuidadosamente observados:

1) Ela é impulsionada por fatores internos e externos.
2) Ela pode ser estimulada por outras pessoas ou pode ser fruto da automotivação

Quanto ao primeiro elemento, podemos considerar que a motivação não resulta de uma única fonte, mas da interação de diversas forças internas (emocionais, cognitivas e psicológicas) e externas (ambientais, sociais e culturais).

Se aplicarmos esse pensamento aos educadores nos momentos de formação, podemos nos perguntar: 1) Quais circunstâncias internas estão afetando a sua motivação? Já apresentamos, em páginas anteriores, as questões de saúde – como depressão e ansiedade por exemplo – que acometem os educadores e, sem dúvida, impactam sua motivação, principalmente no fim do período de trabalho, quando as formações são realizadas.

Quanto às questões externas, também já discutimos as condições de trabalho, a desvalorização da categoria e precarização do trabalho docente, fatores que igualmente contribuem para a desmotivação dos professores.

Os trabalhadores da educação são uma das categorias de trabalhadores mais afetados por doenças psicológicas decorrentes das condições de trabalho.

Quanto ao segundo elemento, a motivação pode ser estimulada por outras pessoas por meio de ações positivas, exemplos inspiradores ou incentivos sociais, entre outros. Por outro lado, a automotivação refere-se à capacidade do indivíduo de buscar razões dentro de si mesmo para agir, sem a necessidade de estímulos externos.

Evidentemente, a motivação é complexa e pode vir de diversas fontes, tanto externas quanto internas, podendo ainda partir do estímulo de outros ou da iniciativa da própria pessoa. Tudo ao mesmo tempo!

Especificamente sobre os educadores, Marcos (2021) afirmou que:

> A desmotivação está relacionada por fatores relevantes mais externo-extrínsecos ao docente (modelo de escola burocrática, exigências da carreira docente, condições e excesso de trabalho, etc.) e menos de fatores motivacionais interiores/intrínsecos ao

> docente (criatividade pedagógica, relacionamento com alunos, reconhecimento do seu trabalho, etc.) (p. 3)

Sendo assim, devemos analisar a disposição dos professores e também das PCP nos momentos de formação, considerando a reflexão acima.

Como os momentos de formação continuada acontecem no final do dia, após um longo período de trabalho, os professores se encontram cansados e desmotivados. Isso ficou claro nas palavras das PCP:

> PCP (A): Há professores que não participam ativamente, entendem esse horário como um fardo.
>
> PCP (C): [...] infelizmente a gente tem um dia muito cansativo [...]
>
> PCP (B): Vamos dizer assim, é o horário às vezes também não ajuda muito, que os meus professores estão bem cansados.

Podemos afirmar que esse horário, ao final da jornada de trabalho, parece não ser mais adequado, considerando que, nesse período, qualquer trabalhador tende a estar fisicamente exausto e com o desejo de retornar para sua casa. Se considerarmos que, para muitas professoras, trazendo uma perspectiva do patriarcalismo, o término do trabalho na escola marca o início de uma segunda jornada dedicada às tarefas domésticas tradicionalmente atribuídas às mulheres, tornando-se mais compreensível a falta de motivação nas formações. Após as aulas, “O professor se sente cansado, exausto e frustrado, para dar continuidade às suas atividades” (Marcos, 2021, p. 2), [...] “Chega no horário de HTPC estamos cansados” PCP (C).

Outro aspecto que podemos considerar, e que ficou evidente nas entrevistas é a formação inadequada das PCP, o que, com certeza, compromete o preparo e o planejamento das atividades relacionadas às formações continuadas dos professores.

Durante os momentos de formação, os professores esperam ser orientados em atividades e ações que promovam reflexões sobre o seu próprio trabalho. Para isso, é essencial que esse momento seja planejado de forma sistemática, envolvendo leituras de especialistas e teóricos da educação, atividades práticas, dinâmicas e trocas de experiências. O objetivo é construir e desenvolver uma base teórica forte e práticas importantes para o exercício da profissão.

Esse trabalho demanda uma formação adequada por parte das PCP, que precisam estar preparadas para mediar essas ações, propor atividades significativas e oferecer suporte

teórico e prático aos professores. No entanto, como observamos anteriormente, as PCP não se sentem preparadas para tal responsabilidade. Consequentemente, acreditamos que a formação oferecida não atende as expectativas dos professores, e isso pode contribuir para a desmotivação deles

Outro ponto que podemos observar, e que está relacionado à formação tanto dos professores quanto das PCP, é a capacidade cognitiva desses profissionais de acompanhar as leituras e atividades apresentadas durante as formações. Quando me refiro à capacidade, não estou falando de uma capacidade inata, que o professor possui ou não possui, mas sim das possibilidades de desenvolvimento relacionadas à sua atuação, habilidades que o grupo conseguiu desenvolver até aquele momento. Muito disso é consequência da precarização da educação, que sobrecarrega os professores e coordenadores em atividades burocráticas, deixando pouco ou nenhum tempo para o estudo e o aperfeiçoamento profissional. São processos de precarização intencionalmente engendrados, como vimos discutindo, que buscam, na verdade, reduzir os espaços de construção de conscientização crítica nas escolas.

Os textos e leituras necessários para a criação de uma base teórica sólida, que forneça subsídios para o desenvolvimento crítico dos professores, às vezes estão muito distantes de sua compreensão e, como consequência, eles se sentem desmotivados. Ou, como descreveu uma PCP (C): “[...] os professores são difíceis, às vezes até parecem alunos. A gente propõe atividades, mas eles, alguns deles não realizam”.

Assim sendo, os momentos de formação continuada, que poderiam se tornar situações sociais de aprendizagem (Moura, 2023) e desenvolvimento dos professores, são pouco aproveitados para essa finalidade.

Vigotski pode nos ajudar a compreender melhor essas situações sociais de desenvolvimento e como elas podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento (Magalhães, 2021) humano. O domínio desses conceitos permite uma análise mais aprofundada dos momentos de formação e da importância do papel das Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) nesse processo.

Essas situações sociais de desenvolvimento devem ser oportunizadas aos professores para que “[...] todas e todos possam contribuir e construir conhecimento, não dicotomizando os processos de ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática.” (Moura, p. 133)

Para Vigotski, aprendizagem-desenvolvimento estão dialeticamente interligados, mas, diferentemente de outros autores como Piaget, ele acreditava que o processo de ensino-

aprendizagem precede o desenvolvimento. Isso significa que a aprendizagem, mediada pelas relações culturais e sociais, é o motor que impulsiona o desenvolvimento humano.

Segundo Prestes (2010): Para Vygotsky, ensino-aprendizagem (*obutchenie*) é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra (p, 184).

Mas Prestes (2010) nos alerta que, Vigotski: [...] não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (p, 168).

Segundo a mesma autora, devemos estar atentos "[...] à importância da instrução como uma atividade que pode ou não gerar desenvolvimento" (p. 168).

Para Vigotski, o desenvolvimento humano é um processo dialético, complexo e não linear, que não resulta de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, mas sim de conquistas colaborativas e intencionais que acontecem em situações sociais (Magalhaes, 2021).

Segundo Vygotsky (1929/2010, apud Magalhães, 2021, p. 199): Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isolada.

Aqui, podemos refletir sobre a importância dos momentos de formação dos professores como situações sociais de desenvolvimento, inseridas em contextos formativos que promovam possibilidades de transformação e ressignificação das práticas pedagógicas.

Um conceito-chave para compreender o pensamento de Vigotski em relação ao processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento é a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP) ou Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), segundo Prestes (2010). Aqui, utilizaremos a denominação ZDI por considerá-la mais adequada.

A ZDI pode ocorrer em situações sociais de desenvolvimento, nas quais aprendizagem e desenvolvimento passam a ser mediados. Onde, segundo Magalhães (2009):

> [...] processos de internalização e externalização, em que tensões, contradições e conflitos nas relações entre participantes propiciam que novos processos sejam iniciados. (p. 4)

Ainda sobre esse conceito, Magalhães (2009) argumenta que:

> Assim, como resultado da discussão feita, o conceito de ZPD criado por Vygotsky, não significa uma zona, um lugar ou um instrumento, mas uma abstração, um "espaço de vida" que é inseparável de "nós que a produzimos" (p, 5)

A ZDI pode ocorre em situações sociais de desenvolvimento, nas quais aprendizagem e desenvolvimento passam a ser mediados. Em se tratando de formação continuada e o papel do PCP, considerar no planejamento, organização e condução de processos formativos a ZDI, segundo Magalhães (2009):

> Isso significa que as ações dos indivíduos são determinadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações na coletividade dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novas significações que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas a aquisição de conteúdos particulares (p, 5)

Os momentos de formação dos professores nas escolas podem se configurar como momentos de possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos docentes, há elementos importantes presentes: mediações, colaboração e coletividade.

É nesse "espaço" que as Professoras Coordenadoras Pedagógicas podem atuar como mediadoras do processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento de seus professores, criando situações sociais de desenvolvimento.

Apreender esses conceitos e compartilhá-los na formação continuada dos professores é fundamental para o desenvolvimento dos docentes. Os momentos de formação nas escolas podem ser oportunidades para o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Iminente tanto de professores quanto das próprias PCP.

A PCP (A) citou em sua entrevista que os professores veem os momentos de formação "[...] não como um momento de desenvolvimento, aprendizado e troca entre eles." Isso pode indicar uma certa dificuldade, por parte dos professores, em assimilar conceitos que estão além do seu estágio de desenvolvimento naquele momento ou, por parte das PCP, uma possível formação inadequada para atuar como mediadoras nesse processo.

Em outra fala da PCP (C): "A gente propõe atividades, mas eles, alguns deles não realizam" pode confirmar a dificuldade dos docentes em acompanhar as formações dirigidas pelas PCP.

Diante de tudo que foi exposto aqui, podemos concluir que a motivação-desmotivação dos professores durante a formação continuada nas escolas podem ser frutos de diversas

determinações e que o papel das PCP como mediadoras é fundamental no processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos professores.

Cabe às Professoras Coordenadoras Pedagógicas não apenas planejar e distribuir ações, mas também compreender as dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu dia a dia profissional que podem dificultar e prejudicar os momentos de formação. Além disso, as PCP devem atuar como mediadoras no processo de desenvolvimento dos professores, propondo reflexões sobre a própria prática profissional docente, pois "É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". (FREIRE, 2004, p. 39).

4.3.4 Análise Internúcleos e as considerações finais:

Dedicamos este espaço para realizar uma análise, relacionando os Núcleos de Significação (NS) discutidos anteriormente. A análise internúcleos tem por função fazer a articulação dos núcleos produzidos nesta pesquisa considerando questões que surgiram da análise efetuada em cada um deles (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Durante as análises dos NS, tomamos contato com as significações das Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) em relação ao seu trabalho, especialmente nos momentos de formação continuada com os professores na escola.

Sobre essas significações, corroboramos com Aguiar, Aranha e Soares (2021), quando afirmam que:

> É essencial reafirmar que as significações produzidas e apreendidas são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, afetos, modos de pensar e agir, porém, não podem jamais ser compreendidas em si mesmas, mas sim como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam o grupo [...] a dimensão subjetiva [...] do mesmo modo que as condições históricas, políticas e sociais que as constituem (p. 12)

Durante todo o movimento para a realização deste estudo, levamos em conta o contexto social, cultural e histórico ao qual as PCP estão inseridas, pois suas significações são determinadas por suas experiências de vida, por suas interações sociais e pelas relações de poder que permeiam a sociedade em que vivem. Dessa forma, compreender as significações das Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) participantes exigiu um olhar atento a todo o contexto que as envolve e determina na construção de suas significações.

Apesar de nossa pesquisa abranger apenas um pequeno número de PCP do município estudado, acreditamos que as dificuldades e desafios por elas apresentadas estão presentes no dia a dia das demais profissionais que atuam na mesma cidade, representam uma parte que, de forma alguma, está apartada do todo.

As entrevistas com as PCP nos permitiram vislumbrar a realidade para além das aparências do dia a dia dessas profissionais, seus desafios, suas dificuldades, bem como as estratégias que utilizam para desempenhar suas atribuições como formadoras de professores.

Durante as falas das PCP, emergiram relatos importantes sobre a sobrecarga de trabalho, o desvio de função, o despreparo e os desafios na tentativa de realizar a formação continuada dos professores. É importante contextualizar socialmente todos os relatos das PCP, considerando tanto as condições estruturais da educação do município quanto o cenário econômico e político nacional. Dessa maneira, podemos ampliar nossa compreensão sobre a realidade vivida por essas profissionais.

Os momentos das entrevistas foram enriquecedores, pois possibilitaram tanto às PCP quanto ao próprio pesquisador refletirem sobre o trabalho dessas educadoras e as dificuldades que enfrentam para realizar a formação dos professores. Foi muito bom proporcionar um momento de fala a elas, pois isso possibilitou o compartilhamento de suas experiências e angústias, além de nos permitir perceber o comprometimento que elas têm com suas escolas.

Tivemos que fazer alguns recortes em todo o conteúdo apresentado por elas, com o objetivo de manter o foco dessa pesquisa, mas acreditamos que o material compartilhado pode servir de base para novos estudos sobre o assunto.

Analisamos três Núcleos de Significação que acreditamos representar bem a realidade enfrentada por essas profissionais em suas escolas:

Núcleo 1 - Relação entre a realidade e as possibilidades no cotidiano do Professora Coordenadora Pedagógica nas escolas.

Núcleo 2 - Formação e despreparo da Professora Coordenadora Pedagógica.

Núcleo 3 - Desmotivação e cansaço no momento de formação dos professores.

Esses núcleos foram analisados separadamente, mas é evidente que compartilham aspectos comuns, uma vez que estão interligados e representam uma realidade sempre em movimento. Além disso, têm como substrato social e histórico o mesmo contexto que construiu as significações neles presentes. Alguns problemas apontados pelas PCP parecem ser comuns no dia a dia das três, evidenciando situações recorrentes nas diferentes escolas.

A formação inadequada (NS-2) e a sobrecarga de trabalho (NS-1) na rotina dessas profissionais, presentes nas falas das três participantes, são fatores que levam à desmotivação (NS-3), impactando diretamente na qualidade do trabalho realizado por elas. Portanto, um aspecto influencia o outro, alimentando um ciclo contínuo de dificuldades e comprometendo o trabalho das PCP.

A seguir, apresentaremos os elementos que consideramos essenciais na análise dos Núcleos de Significação desta pesquisa e que possibilitaram a compreensão da realidade estudada em relação à totalidade social.

O primeiro elemento que emergiu da análise do Núcleo 1, e que explica muito dos problemas também levantados nos Núcleos 2 e 3, foi a certeza de que as Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP), assim como os demais trabalhadores da educação, são submetidas às precárias condições de trabalho produzidas pelo capitalismo moderno e por suas ideias ultraneoliberais. Esse é um ponto que permeia toda a análise dos núcleos.

As PCP estão sobrecarregadas em suas tarefas diárias, muitas vezes desempenhando funções que não estão previstas por lei ou em documentos oficiais, o que reduz ainda mais o já pouco tempo disponível para a preparação de atividades de formação de professores e de autoformação. Além disso, as ideias de contenção de custos e baixa valorização do ensino público, frequentemente alinhadas ao “mercado”, comprometem tanto a qualidade da formação docente quanto as condições de trabalho das PCP.

Todo esse contexto gera desmotivação, tanto nos professores quanto nas próprias PCP, dificultando a aprendizagem dos docentes e, consequentemente seu desenvolvimento como profissionais.

No final do dia, no momento das formações nas escolas, temos de um lado professores cansados, desmotivados e exaustos após um dia inteiro de trabalho, do outro, PCP sobrecarregadas em seus afazeres diários e sem preparo adequado para auxiliar no desenvolvimento dos professores.

Visto isso, é necessário sempre enfatizar que não podemos apartar o trabalho das PCP nas escolas da totalidade social; essa situação precisa ser contextualizada ao cenário social e econômico pelo qual estamos passando. É necessário oferecer uma formação inicial de qualidade aos professores e preparar melhor aqueles que desejarem exercer a função de coordenadores, além de garantir as condições para que tanto professores quanto PCP, possam desempenhar suas funções de maneira adequada e com a devida valorização. Vale enfatizar

que essa formação há que ser continuada, pois se a realidade é movimento, temos que nos formar continuadamente nesse movimento.

Professoras Coordenadoras Pedagógicas bem formadas e com condições adequadas para exercer seu trabalho podem contribuir significativamente para a aprendizagem de seus professores, promovendo assim, o desenvolvimento profissional deles através de situações de aprendizagem que ocorrem de forma social. Além disso, em condições ideais, as PCP podem criar um ambiente colaborativo dentro da escola, favorecendo trocas de experiências entre os professores, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a construção de uma cultura de formação continuada permanente.

Acredito que as evidências trazidas por este estudo contribuíram para a reflexão sobre as condições adversas enfrentadas pelas PCP nas escolas, possibilitando o repensar das políticas públicas para a categoria. Além disso, acreditamos que, a partir das informações aqui produzidas, as PCP possam se posicionar de forma mais assertiva diante dos desafios que enfrentam no dia a dia escolar, fortalecendo sua posição e o reconhecimento da relevância de sua função como formadoras de professores.

Iniciamos nossas considerações finais levantando uma questão: a quem interessa que os professores tenham uma formação continuada de qualidade?

Já destacamos ao longo desse estudo que a educação pública brasileira sempre enfrentou e continua enfrentando grandes desafios que comprometem seu desenvolvimento. Problemas como a desvalorização dos profissionais de educação, os poucos investimentos na área, a precarização das escolas e os interesses econômicos voltados a exploração lucrativa da educação são fatores que impedem os avanços em nosso sistema educacional.

Esses problemas são enfrentados diariamente por toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais). Quem trabalha ou trabalhou na educação já sentiu na pele a falta de materiais básicos, a escassez de recursos, a falta de manutenção das escolas e o descaso com a educação.

Como gestor de escola pública, pude presenciar no meu cotidiano muitas das dificuldades apresentadas pelas PCP em suas falas, desde a sobrecarga de trabalho até os desafios na formação dos professores. Muitas vezes, por falta de funcionários, eu mesmo precisei solicitar ajuda das Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) em tarefas que não competem a elas. Participei de muitos momentos de formação que acabaram sendo utilizados para outros fins.

Com mais de duas décadas como educador, também presenciei vários projetos sem continuidade, frequentemente impostos pela Secretaria de Educação. No início, esses projetos são recebidos com grande entusiasmo e logo são abandonados, dando lugar a outros.

Os problemas de infraestruturas também são frequentes: falta de água, de material básico de higiene, de carteiras, de papel sulfite entre outros, comprometem o trabalho de todos.

Diante de todo esse cenário, infelizmente, concordamos com Darci Ribeiro (1995) quando afirmou que "A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto".

Quanto à questão levantada no início "a quem interessa que os professores tenham uma formação continuada de qualidade?", parece que esse interesse não é compartilhado pelos governantes e nem pela elite econômica de nosso país. E isso reflete a realidade de uma educação pública negligenciada, com impactos negativos sobre a qualidade de ensino como um todo quanto sobre o futuro de nossos alunos.

No decorrer desse estudo, também pude refletir sobre o papel dos gestores como elemento de apoio às PCP. Minha visão sobre essas importantes educadoras também foi ampliada, permitindo-me compreender melhor a realidade que envolve o trabalho dessas profissionais.

Concluo este trabalho com a expectativa de ter contribuído para uma melhor compreensão das significações das Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) no essencial e tão precarizado exercício de sua função como formadoras de professores. Acredito, ainda, que este estudo possa servir de referência para outros pesquisadores interessados no tema. Além disso, espero que as reflexões aqui apresentadas possam servir de inspiração para debates e ações que, de alguma forma, contribuam para a melhoria da qualidade do trabalho das PCP.

Termino este estudo muito diferente de quando comecei, como um profissional renovado, consoante ao movimento dinâmico da busca pela apreensão e compreensão dessa realidade investigada. Ao estudar as significações das participantes, tive a oportunidade de refletir criticamente sobre as minhas próprias. O conhecimento, de fato, é transformador!

5. PRODUTO TÉCNICO: proposta formativa

Introdução

Antes de apresentarmos nossas ideias e ações para esse produto técnico voltado à formação das Professoras Coordenadoras Pedagógicas, ressaltamos a importância de uma formação inicial de qualidade para professores, pois é nesse momento que os educadores iniciam sua trajetória formativa como docentes e têm seus primeiros contatos com a educação.

Reconhecemos a importância de uma formação inicial de qualidade que ofereça aos professores subsídios teóricos e práticos essenciais à profissão. Também não esquecemos que as Professoras Coordenadoras Pedagógicas antes de atuarem e assumirem essa nova função, eram e continuam sendo professoras em sua essência. A formação de professores necessita de investimentos e políticas de valorização docente.

Sobre a formação continuada de professores e de Professoras Coordenadoras Pedagógicas, acreditamos que ela deve partir de dois princípios importantes: i) ocorrer de forma contínua durante toda a trajetória desses profissionais e ii) estimular a autoformação como meio de atender às especificidades de cada profissional.

O primeiro princípio diz respeito a uma formação continuada que tenha um ponto de partida, mas que deve se estender por toda a vida profissional desses educadores. Os professores e as Professoras Coordenadoras Pedagógicas devem participar de momentos coletivos de formação, nos quais eles possam refletir sobre sua própria profissionalização, buscando compreender tanto a trajetória histórica da sua função quanto estar atentos aos debates mais atuais e relevantes da área.

Nesse sentido, as Professoras Coordenadoras Pedagógicas devem promover e direcionar ações para que os professores possam, de forma colaborativa e coletiva, refletir de forma crítica sobre suas práticas pedagógicas e as forças sociais que atuam sobre a educação.

O segundo princípio destaca a necessidade de o profissional de educação assumir a responsabilidade por sua autoformação. Não queremos com isso isentar os governantes e os órgãos oficiais (Secretarias de Educação e Ministério da Educação) de suas responsabilidades em oferecer uma formação e estruturas adequadas aos docentes e às Professoras Coordenadoras Pedagógicas, mas sim reforçar a ideia de que esses profissionais podem assumir o protagonismo de sua própria formação, buscando refletir de forma consciente e crítica sobre sua profissão e sobre toda a educação nacional.

É evidente que tudo isso depende das condições materiais disponibilizada aos profissionais de educação. Sem investimentos adequados na área, mesmo os melhores profissionais, ainda que bem formados, terão dificuldades em desempenhar suas tarefas de maneira satisfatória

Com base nesses dois princípios e nos problemas levantados por esta pesquisa, sobre as deficiências na formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos que atuam na cidade onde se deu este estudo, propomos, como produto técnico, uma formação básica inicial para os profissionais que atuam nessa função.

Justificativa

Uma educação emancipadora, que ofereça aos alunos a possibilidade de se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade onde vivem, só é possível com professores de qualidade, valorizados e com condições adequadas para executar seu trabalho.

A formação do professor deve ir além da graduação inicial e se estender para uma formação em serviço na própria unidade escolar. Para que essa formação seja de qualidade e atenda às necessidades profissionais dos docentes, é fundamental a presença de um coordenador pedagógico capacitado para auxiliar esse processo.

O que verificamos durante a pesquisa realizada é que as Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) têm enfrentado dificuldades para auxiliar na formação continuada dos professores que atuam em suas escolas, devido à sua própria formação inadequada.

Diante dessa situação, justificamos a realização deste produto técnico para auxiliar nessa atribuição tão importante dessas profissionais.

Objetivos

Objetivo geral:

- ✓ Oferecer uma formação inicial às Professoras Coordenadoras Pedagógicas que assumirem a função.

Objetivos específicos:

- ✓ Refletir sobre sua trajetória profissional como Professora Coordenadora Pedagógica.
- ✓ Conhecer os documentos relacionados à função de Professora Coordenadora Pedagógica no município onde atuam.

- ✓ Compreender o papel das Professora Coordenadora Pedagógica na formação continuada dos professores.
- ✓ Refletir sobre as possibilidades de aprendizagem dos professores.

Estrutura da proposta formativa

- Público-alvo: Professoras Coordenadoras Pedagógicas da Educação Básica.

- ✓ Participantes: inicialmente, as três Professoras Coordenadoras Pedagógicas participantes, posteriormente; a proposta será levada para mais profissionais.
- ✓ Tempo de duração: cinco encontros de 50 minutos cada
- ✓ Materiais utilizados:
  - Sala para a realização dos encontros.
  - Textos e documentos oficiais relativos à função de Professora Coordenadora Pedagógica.
  - Slides para apresentação do conteúdo e vídeos.

Esse produto técnico será publicado com o objetivo de dar visibilidade a um maior número de Professoras Coordenadoras Pedagógicas, permitindo sua utilização na formação de outras profissionais.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. **Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.51, e07305, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?format=pdf&lang=pt

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira, & OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 26, 2, p. 222-245, jun. 2009.

AGUIAR, W. M. J, & MACHADO, V. C. **Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente.** Estudos de Psicologia I Campinas I 33(2) I 261-270 I abril – junho. (2016).

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de; PLACCO, Vera Maria. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANDRÉ, M. **Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente Contrapontos** - volume 4 - n. 2 - - Itajaí, maio/ago. 2004. p. 283-292.

BARRETO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, 679-702, jul.-set. 2015.

BARROS AO, BARROS ALO, MATTOS RMPR des, SANTANA BRO, BARRETO ID de C, PIMENTEL D. **Afastamento do trabalho por depressão em docentes da rede pública**. Debates em Psiquiatria [Internet]. 29º de março de 2019 [citado 9º de janeiro de 2025];9(1):6-17. Disponível em: https://revistardp.org.br/revista/article/view/62

BELLO Isabel Melero. PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149. Acesso em: 13 jun. 2023.

BERNADO, ELISANGELA DA SILVA.; VASCONCELLOS, KATIA. **Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira.** Educação em Revista, Belo Horizonte. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469832800. Acesso em: 13 jun. 2023.

BOCK, A.M.B.; Ferreira, M.R.; Gonçalves, M.G.M.; Furtado, O. **"Sílvia Lane e o Projeto do Compromisso Social da Psicologia"** Psicologia & Sociedade; 19, Edição Especial 2: 46-56, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.** Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 14 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.667, de 10 de outubro de 1890. Regula a organização e o funcionamento das Escolas Normais.** Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, 10 out. 1890. In https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99728/decreto%20n.27%2c%20de%2012.03.1890.pdf?sequence=5&isAllowed=y

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Pnad. Brasília, 2013a. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate Acesso em: 27 maio 2023.

BRASIL. Lei Imperial nº 1.255, de 15 de outubro de 1827. **"Lei Geral da Instrução"**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LIM%2D15%2D10%2D1827&text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 07/07/2023

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: Aos povos e ao Governo.** Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRUNS J. P.; BUEMO E. A. B.; RAUSCH R. B.**O papel pedagógico do coordenador e a formação continuada de professores centrada na escola.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-30, e020112, 2020.

CALDAS, Iandra Fernandes. **História da profissão docente no brasil: debates e representações**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82197>. Acesso em: 08/01/2025 15:03

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa, MENDONÇA, Suelene Regina Donola. **Formação continuada transformando a realidade**. edUnitau, Taubaté / SP, 2018.

CANÁRIO, R; **A escola: lugar onde professores aprendem**. Revista de Psicologia, São Paulo: Revista do programa de pós-graduação PUC / SP, 1998, 6, 1º semestre, p.9 – 27.

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. **Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2593-2608, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15822.

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJOA, L. A.; GIROTO, C. R. M. **A gestão escolar e a formação continuada do professor crítico-reflexivo na perspectiva do coordenador pedagógico.** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2132-2146, set./dez. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15838.

CASSIANO, Daniela Regina Fernandes **O coordenador pedagógico: formação e o cotidiano da escola.** 112 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.

CASSIANO, Daniela Regina Fernandes. **O coordenador pedagógico: formação e o cotidiano da escola.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

CHAGAS, Eduardo F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, Maio/Ago., 2013 Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/trans/v36n2/05.pdf > Acesso em 29/03/2025.

COMENIUS, J. A. (1621-1657). **Didática Magna** (Versão para eBook). Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian. Fonte digital: eBooksBrasil.com. 2001

COUTINHO, C. **Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. AMOSTRAGEM E SATURAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA: CONSENSOS E CONTROVÉRSIAS. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores.** Revista de Educação, Campinas, v. 18, n. 2, p. 171-179, maio/ago. 2013.

DENZIN, N. K., e Y. S. Lincoln. **"Introduction: The discipline an Practice of Qualitative Research"**, em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.), The Landscape of Qualitative Research – theories and issues, 2.ª ed., Sage, 1989.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas.** Revista de Educação, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, maio/ago. 2013.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educ. rev., Curitiba, n. 24, p. 213- 225, Dec. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.357.

FERNANDES, Eliane Pinheiro. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE CRISE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.** Revista desenvolvimento e civilização, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/DOC-20240625-WA0000..pdf

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** IN: NOVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Danilo Garufe. **REFLEXÕES DOCENTES SOBRE A ATPC: uma análise da formação continuada em serviço**. 183 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2020.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. **Professores Sujeitos da Sua Formação e com Identidade Docente**. In: IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre, Artmed, 2010.

LOMBA, Maria Lúcia Resende.; FILHO, Luciano Mendes Faria. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa.** Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222. Acesso em: 13 jun. 2023.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação.** 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. (2009). **O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas**. In R. H. Schettini, M. C. Damianovic, M. M. Hawi, & P. T. C. Szundy (Orgs.), Vygotsky: Uma (re)visita no início do século XXI (pp. 53-78). São Paulo: Andross.

MARAZIA, Amelia; HIROMI Enari. **Formação docente no cotidiano escolar**: um estudo de caso. 2005. 36f Monografia (Especialização em Gestão Escolar para formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica) - Departamento de Pedagogia, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2005.

MARCOS, A. R. A DESMOTIVAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA. **Revista Científica FESA**, *[S. l.]*, v. 1, n. 3, p. 03–15, 2021. DOI: 10.29327/232022.1.3-1. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/18. Acesso em: 31 jan. 2025.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Tradução de Renato Restrepo. São Paulo: Boitempo, 2020.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar**: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional. 2015. 186 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais) - Instituto Básico de Humanidades, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015. Taubaté. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11874/941. Acesso em: 13 jun. 2023.

MESSIAS, Débora Brumatti Coutinho; ROSA, Eloisa dos Santos; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. **O materialismo histórico-dialético: contribuições para a formação da perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski**. São Paulo: UFES, 2013.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico.** Rev. bras. Estud. pedagógicos. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683. Acesso em: 13 jun. 2023.

MORAES, Alessandra Cardoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. **A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista.** Revista de Educação, Campinas, v. 19, n. 1, p. 35-46, jan./abr. 2014.

MOURA, Fernanda Marcon. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação,** Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A.(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: EDUFBA, 1995.

OLIVEIRA, Lucimar Aparecida Martins de. **Um olhar sobre a formação em serviço (HTPC) na perspectiva de professores da Educação Básica**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Lucimar Aparecida Martins de. **UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO (HTPC) NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** 155 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação, 2019.

OpenAI. ChatGPT: **Assistente de linguagem treinado em Large Language Models** (LLMs). Disponível em https://openai.com. Acesso em: 19 jan. 2025.

PINHEIRO, F. L**.** A importância da formação docente: **As realizações de Anísio Teixeira para qualificar o professorado nacional (anos 1930 e 1950).** Revista Brasileira de Educação, 24(77), 1-23. 2019.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-20.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica**. XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza: EdUECE, v.1. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729599/mod_resource/content/1/Texto%202_%20Placco%2C%20Vera%20Maria%20Nigro.pdf. Acesso em: 12 SET. 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Loyola, 2010, p. 47-62.

PRESTES, Z. Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SÁ, Edmilson; MARÇAL, Fidelícia. **Estudo sobre a desmotivação na carreira docente**. Revista Tópicos, v. 1, n. 3, 2023. ISSN: 2965-6672.

SANTOS, Alessandra Mara dos. **A atuação do coordenador pedagógico para a formação continuada no espaço escolar**. 2008. 47f Monografia (Especialização em Gestão Escolar para formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção,

supervisão e orientação educacional para a educação básica) - Departamento de Pedagogia, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

SÃO PAULO (Estado). [Resolução (1996)]. Resolução SE nº 28 de 04 de abril de 1996. **Dispõe sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1996.

SARTORI Jerônimo.; FABRIS Márcia. **Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola.** Revista OLHARES, v. 8, n. 3 – Guarulhos, dezembro de 2020 – ISSN 2317-7853.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 40-48, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11522425008. Acesso em: 21 de novembro. 2024.

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, dez. 2014.

SIQUEIRA, Felipe Queiroz.; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca.; **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VALORES ESSENCIAIS À EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA.** Psicologia Escolar e Educacional. 2022, v. 26. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392022233863. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOUZA L. L. R. S.; AMORIM T. de Souza, N. C.; INFORSATO, E. do C. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: RELAÇÕES ENTRE SEUS ASPECTOS FUNDAMENTAIS E AS PRÁTICAS INSTITUÍDAS.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 481-498, 2019. DOI: 10.22481/praxis. v15i32.5065. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, n. 73, dezembro/2000.
TAUBATÉ, **Lei complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007.** Projeto de lei de autoria do prefeito municipal. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do munícipio de Taubaté. S. P. 2007.

TAUBATÉ, **Lei complementar nº 479, de 26 de maio de 2022.** Projeto de lei de autoria do prefeito municipal. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do munícipio de Taubaté. S. P. 2007.

TAUBATÉ, **lei complementar nº 481, de 15 de junho de 2022**. Projeto de autoria do Prefeito Municipal. altera a lei complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007, para

adequar o estatuto do magistério público do município de Taubaté ao § 4º do art. 2º da lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

TAUBATÉ, **Ordem interna Seed nº 6 de 22 de novembro de 2022**. Normatiza o cumprimento da hora de trabalho pedagógica na escola de acordo com Lei complementar nº 481 de 15 de junho de 2022.

TORRES, Gilton Luís. **FORMADORES DE PROFESSORES: o percurso de professor a formador na Educação Infantil.** 154 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação, 2020.

VARGAS, Patrícia Ângela do Prado. **O Coordenador Pedagógico ante aos desafios de acolher e formar professores iniciantes na Educação Infantil.** 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação, 2020.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **A TRANSFORMAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA AO LONGO DAS DÉCADAS de 1980 e 1990.** VI Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade" Ceara. 2012.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas de defectologia** v.1. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Roteiro Semiestruturado das Entrevistas

Etapas	Sistematização
Acolhimento	✓ Recepção das Professoras Coordenadoras Pedagógicas com uma mensagem de agradecimento pela participação; ✓ Apresentação da proposta da entrevista; ✓ Explicação dos objetivos do encontro.
Reflexão dialogada	Reflexão sobre a percepção dos coordenadores pedagógicos em relação a sua contribuição na formação continuada dos professores durante os momentos de HTPC. **1)**Você poderia descrever suas atribuições como professora coordenadora pedagógica realizadas na unidade escolar? **2)** Qual era a sua expectativa em relação a função? Tinha clareza sobre quais seriam suas atribuições? **3)** Você acredita que recebeu formação adequada para exercer a função de professora coordenadora pedagógica? **4)** Como você consegue organizar o seu tempo para se dedicar a formação continuada dos professores? **5)** Você se sente preparado para realizar a formação continuada dos professores de sua escola? Se não, quais os maiores obstáculos? **6)** Na sua opinião, as reuniões de HTPC são ambientes favoráveis a formação continuada dos professores? **7) V**ocê tem liberdade / autonomia para escolher os assuntos e atividades que serão tratados nas HTPC? Se não, o que impede essa escolha? **8)** Quais os principais assuntos tratados nas HTPC da sua escola? **9)** Você está utilizando os momentos Hora Atividade (HA) na formação continuada dos professores? Se não, o que impede isso? **10)** Você participa de algum programa de formação continuada? Caso afirmativo, onde acontece? Se não, como tem investido no seu desenvolvimento profissional?

APÊNDICE B – Questionário online de caracterização das Professoras Coordenadoras Pedagógicas.

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa, realizado no âmbito do curso da Universidade de Taubaté, de Mestrado Profissional em Educação. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos na dissertação de mestrado. O questionário é anônimo. Não existem respostas certas ou erradas, por isso, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. O questionário é composto de perguntas fechadas, no qual você deve selecionar sua resposta para cada uma delas.

1) Faixa de idade

- 20 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- 46 a 55 anos
- mais de 55 anos

2- Formação acadêmica inicial na área da educação

- Pedagogia
- Licenciatura

3) Nível de escolaridade

- Graduação
- Pós-graduação (Especialização)
- Pós-graduação (Mestrado)
- Pós-graduação (Doutorado)

4- Tempo que atua na Educação Básica?

- Entre 1 a 5 anos
- Entre 6 a 10 anos
- Entre 11 a 15 anos
- Entre 16 a 20 anos
- 21 anos ou mais

5- Quanto tempo atua na função de Coordenador Pedagógico?

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- mais de 5 anos

6- Recebeu formação da instituição em que trabalha para iniciar como professor coordenador pedagógico?

- Sim
- Não
- Muito pouco

7- Qual motivo te levou a assumir a função de Professora Coordenadora Pedagógica?

- Buscar novos desafios
- Descansar um pouco da sala de aula
- Aumento salarial
- Outros

8- Qual seu nível de satisfação na função?

- **Totalmente satisfeito**
- **Satisfeito**
- **Parcialmente satisfeito**
- **Insatisfeito**

9- Selecione a principal habilidade que considera essencial para sua atuação como Professora Coordenadora Pedagógica.

- Resiliência
- Flexibilidade
- Liderança
- Boa comunicação
- Senso de coletividade
- Conhecimento da prática em sala de aula
- Aperfeiçoamento constante
- Criatividade
- Empatia
- Escuta ativa
- Pensamento crítico
- Relacionamento interpessoal

10- O que mais dificulta seu trabalho como Professora Coordenadora Pedagógica?

- Falta de formação adequada
- Sobrecarregada de funções
- Falta de apoio da Gestão
- Falta de reconhecimento

APÊNDICE C - Quadro Pré-Indicadores e Indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Compreender a rotina do Professor Coordenador Pedagógico na escola.	
São muitas as atribuições durante o dia todo (....) acompanhar desenvolvimento dos alunos (...) fazer a observação (...) preparar formações nos HTPCs (...) acompanhar o trabalho dos professores do NAP e do Redes (...) verificar as documentações pertinente às aulas (...)	**Indicador 1** **Rotina desgastante e excessiva dos Professores Coordenadores Pedagógicos.**
Preparar e aplicar atividades nos HTPCs e participar das formações na Secretaria de Educação (...) Atendimento de pais, brigas de alunos e professores (...) devolutiva de observação de aula aos professores.	
A gente só tem o diretor e eu como coordenadora na prática (...) Então na prática tem o diretor e eu (...) tenho que tratar de questões disciplinares (...) eu sou chamada para atender essas questões (...) também muito importante é a quantidade de trabalho burocrático que a secretaria manda pra gente fazer (...) atribuições dos professores coordenadores eh as atribuições são muitas (...) a parte de inclusão na escola a parte de acompanhar eh aula (...)acompanhar adaptação eh planilhas, mais planilhas, mais planilhas (...)	
(...) eu faço observações de aula (...) Eu preencho planilhas de notas que a secretaria manda. Eu faço, sou responsável pelo pelas pautas de HTPC, formativas ou não. Eu acompanho os professores né? Atendo alunos e pais, quando o assunto é pedagógico, relacionado a notas, alguma coisa assim. Ah, atendo os professores também nessa questão pedagógica, orientando.	
. Eu faço, esse ano também nós somos responsáveis pelo AEE (...) Também ajudando a questão organizacional da escola às vezes (...)hoje mesmo precisei ficar na sala de aula, porque a professora atrasou (...) Olhar o pátio (...) Tudo isso e as vezes muito mais.	

Principais assuntos e temas tratados nos HTPCs.	
(...) falando sobre avaliação (...) Estudando o regimento escolar (...) também falamos muito de indisciplina (...) (...) muitas vezes apenas tratamos assunto administrativos e disciplinares, pois são muitos assuntos para tratar em pouco tempo. Festas, projetos, indisciplina, quase sempre ocupara todo o tempo.	**Indicador 2** **Atividades burocráticas e assuntos pertinentes à formação docente.**
Agora foi o projeto político da construção do projeto político pedagógico pra escola, discussão do regimento, eh esse foram os últimos assuntos (...) Tratados em HTPC, também tratamos da avaliação, também tratamos de adaptação da avaliação (...)	
Tirando as situações de pauta formativa, a gente vai trabalhar questão disciplinares, questão de rendimento dos alunos (...) Então a gente perde momentos que deveriam ser de informação pedagógica, de preparação de aulas, de trabalho com atividade diferenciada pra preencher planilha, pra demanda burocrática da secretaria.	
Bom, ano passado, a secretaria falou muito sobre metodologias ativas. Então a gente vinha como eu disse, nesse assunto né? Com uma pauta pronta e trabalhava esse assunto. (...) Então a gente acabou fazendo, por exemplo, HTPC de boas práticas, onde os professores compartilhavam as metodologias ativas que são usadas em sala de aula, né? (...)	
No bimestre anterior a gente optou pela inclusão (...) Esse ano a gente fez um HTPC voltado para preparação de provas (...) esse ano trabalhar com inclusão nos HTPCs (...) Então por exemplo, correção de provas, eh conselho de classe, né? Dentro do calendário escolar que são determinados pra tal coisa pra tal assunto	

A percepção dos Professores Coordenadores Pedagógicos em relação ao seu preparo para realizar formação continuado dos professores na unidade escolar.	
Me sinto sim, mas sempre é preciso fazer uma pesquisa sobre os temas que irei tratar com eles, conhecer um pouquinho mais, né, tem alguns assuntos que não domino ainda e ai preciso estudar, mas o pouco que consigo vou pegando.(...) Não. Comecei sem base alguma, sem nenhuma informação. (...)	**Indicador 3** **Os Professores coordenadores não se sentem preparados pra realizar a formação dos professores**
Começar sem formação alguma foi bastante difícil, mas infelizmente esta é uma prática comum na rede (...) Iniciamos sem formação e sem saber o que esperam do nosso trabalho	
Não, eu não me sinto preparada. Eh não teria o que eu ensiná-los. Né? Eu não tenho não, não me sinto nessa condição. Eu teria que ter alguma outra formação mais intensiva. (...) a quantidade de formação que a gente tem, de reuniões pra gente, é muito pequena. Agora esse ano passou pra uma vez por mês.	
Se a gente é professora, a gente se vira, né? Mas eu diria que como professora coordenadora, eu preciso aprofunda-los. Eu acho que o que falta na rede é o aprofundamento. (...)Porque eh trazer pro professor o material é até fácil, mas às vezes você não tem profundidade no assunto, então eu também não me aprofundo com o professor porque eu não tenho esse preparo (...) Não, antes não, né? Eu, como eu disse, eu comecei na coordenação sem saber quais eram as atribuições.	

Formação do Professor Coordenador Pedagógico	
Sim, alguns são promovidos pela Secretaria de Educação, mas quando percebo a necessidade busco por conta própria, mas no momento não estou fazendo nenhum curso específico para a função. Fiz, antes de assumir o cargo, curso de especialização em gestão escolar, só que esse não ajudou muito, ele foi online e confesso que não era muito bom.	**Indicador 4** **Formação insuficiente e/ou não adequada para a função de PCP**
Eu fiz um curso esse no penúltimo ano, uma segunda licenciatura em pedagogia, mas foi um curso online e assim não supriu a minha necessidade de formação.	
Esse ano eu comecei a fazer uma pós-graduação voltada para a área de coordenação, mas ele partiu de mim também, eu tô fazendo, né? E já tô até acabando, mas eu ainda sinto muita falta, queria ter oportunidades né mas não estou conseguindo, quando você procura o uma formação assim na sua área de na coordenação é porque você sentiu que faltava isso mesmo?	

HTPC como lugar formativo	
Não muito. Há professores que não participam ativamente, entendem esse horário como um fardo. E não como um momento de desenvolvimento, aprendizado e troca entre eles. Ficam dispersos, querem ir embora pra casa.	**Indicador 5** **HPTC, cansaço e exaustão no momento de formação dos professores**
É isso desde que eu estava em sala de aula, porque infelizmente a gente tem um dia muito cansativo, né? Muitas demandas disciplinares, emocionais durante o dia. Chega no horário de HTPC estamos cansados, não é nem espaço.	
Vamos dizer assim, é o horário às vezes também não ajuda muito, que os meus professores estão bem cansados e mas a gente tenta fazer o melhor dentro disso, né?	

Temas e assuntos tratados nos HTPCs	
Tenho, mas sempre faço em função da necessidade observada nas aulas. Os assuntos precisam ter fundamento e impactar no aprendizado dos alunos de forma positiva, mas claro que existe uma parte que vem da secretaria ou da direção da escola. **- Os professores participam da escolha dos temas?** Pensando bem, não. Acho que poderia perguntar pra eles, na próxima vez vou tentar fazer isso.	**Indicador 6** **HTPC, sem identificação, sem participação, desinteresse.**
Eu acho que até tenho assim autonomia pra escolher os assuntos tratados. A gente não tem é tempo **- Os professores participam da escolha dos temas?** Sabe, uma vez fiz isso, mas não deu muito certo. Em uma HTPC conversamos sobre os assuntos que gostaríamos de tratar nas próximas HTPC, mas não houve um consenso, sabe. Tenho professores p1 e p2, são assuntos diferentes.	
Ó, eu diria que essa pergunta tem duas respostas, sim, não. Porque ao mesmo tempo que a gente tem HTPCs que são direciona que já vem prontos da Secretaria de Educação, já vem assim com material. Claro que a gente tem a liberdade de fazer alguns ajustes, mas ele já vem pronto. **- Os professores participam da escolha dos temas?** Não, como eu disse, muitos assuntos já vêm pronto da secretaria, além disso, geralmente a questão disciplinar toma conta das discussões, os professores são difíceis, as vezes até parecem alunos. A gente propõe atividades, mas eles, alguns deles não realizam.	