



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA HONÓRIO DO AMARAL FRANÇA

**PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS (1988-2018): CAMINHOS,
DESCAMINHOS E DESAFIOS**

**DOURADOS-MS
2020**

FABIANA HONÓRIO DO AMARAL FRANÇA

**PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS (1988-2018): CAMINHOS,
DESCAMINHOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final na obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda.

**DOURADOS-MS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F815p Franca, Fabiana Honorio Do Amaral

PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL
DE DOURADOS - MS (1988-2018): CAMINHOS,
DESCAMINHOS E

DESAFIOS [recurso eletrônico] / Fabiana Honorio Do Amaral
Franca. -- 2020.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal
da Grande Dourados, 2020. Disponível no Repositório
Institucional da UFGD em:

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que
citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

FRANÇA, Fabiana Honório do Amaral. **Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados - MS (1988-2018):** caminhos, descaminhos e desafios. 2020. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

Aprovação em: 17/03/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Maria Alice de Miranda Aranda - UFGD
Orientadora/Presidente



Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão - UNESP
Membro Titular Externo



Prof. Dr. Fabio Perboni - UFGD
Membro Titular Interno

Prof. Dr.^a. Giselle Cristina Martins Real -
UFGD Membro Suplente

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

Paulo Freire

**Dedico esta Dissertação ao:
Coordenador Pedagógico, o profissional da escola que faz craques brilharem¹**

Não sei se você gosta de futebol. Eu gosto muito, talvez devido à influência da minha formação acadêmica e profissional na área de Educação Física. Pode parecer uma ideia um pouco deturpada, mas resolvi adaptar o texto do Fernando Almeida para iniciar este trabalho, mesmo que algumas pessoas possam considerar uma afronta comparar a equipe escolar com uma equipe de futebol, é possível fazer algumas comparações. Aos meus olhos alunos são como jogadores de futebol, a equipe técnica é formada pelos professores, gestores escolares e funcionários administrativos e de apoio da escola. A torcida é composta pelas famílias dos alunos e membros da comunidade escolar, bem como gestores da política educacional e a sociedade, de modo geral. A torcida vibra para que os gols da aprendizagem aconteçam de fato.

Para buscar resultados satisfatórios, o time precisa de um líder. No caso da escola, o gestor escolar, responsável pela condução planejamento geral da escola e pela gestão das rotinas escolares, pois, em conjunto com a equipe, toma decisões amplas e relevantes (o gestor escolar lidera a construção do Projeto Político Pedagógico e a sua operacionalização), dialoga com a torcida (se o presidente recebe as organizadas, cuida da articulação com a comunidade) e zela pela agremiação (em seu "clube", o gestor escolar é responsável pela dimensão administrativa e dos processos de ensino e de aprendizagem).

Mas um time não existe apenas com a presença de um presidente. Ele é composto pela equipe técnica, pelos jogadores, entre outros. Equipe de sucesso exige um profissional que não apenas mergulhe na história do esporte, mas que esteja antenado com as principais novidades na área, resultados de pesquisas, jogadores de destaque, entre outras questões.

Outro profissional de fundamental importância para o sucesso de um time é o técnico. Entre outras habilidades, deve dominar a arte e a ciência do jogo, contribuindo para a criação da unidade entre a equipe, estimulando-a quando o resultado do primeiro tempo não foi bom, ou mesmo com o fracasso de uma final de partida. Entre as suas atribuições encontra-se a preparar, acompanhar e formar a equipe de modo que todos, individualmente e coletivamente, obtenham sucesso. Na escola, quem assume função semelhante a essa é o coordenador pedagógico. Esse profissional é responsável pela gestão do ensino e da aprendizagem, pela mediação entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. A sua principal frente de trabalho é a formação continuada dos professores. Para que possa exercê-la bem é necessário dispor de conhecimentos sobre a educação, sobre formação/profissionalização, sobre os processos de ensino e aprendizagem, as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas, bem como conhecer os diferentes sujeitos da escola.

A liderança do coordenador pedagógico não se faz com imposição, mas como prestação de serviço, com a mediação e conquista da comunidade escolar, juntando as partes dispersas, fortalecendo fraquezas e diminuindo as dificuldades. Participa ativamente das decisões do dia-a-dia, avalia rumos, dá ideias com base nas necessidades, estimula práticas criativas de alunos e professores e apoia o gestor escolar para cumprir sua tarefa de construir caminhos para a escola junto com a comunidade.

Retomando à metáfora futebolística, o coordenador pedagógico, assim como o técnico de futebol é um dos profissionais que mais ajudam a bola a correr no gramado e a fazer o gol. Pode até não entrar em campo e nem levantar o troféu, mas, sem ele, não existe time campeão.

¹ Texto adaptado de uma entrevista concedida por Fernando Almeida, vice-presidente da TV Cultura, à Revista Nova Escola- Gestão Escolar, em 28/05/2009. In: BARROS, Maria do Desterro Melo Rocha Nogueira. **Formação Continuada:** contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida! Por todos os contratempos que vivenciei até hoje, pelas vitórias que tive, pelos obstáculos que superei e por aqueles que me fortaleceram e me tornaram a mulher alegre, espontânea e cheia de vida que sou!

Aos Professores que tive o privilégio de conviver e muito aprender ao longo desses dois anos. Especialmente, minha orientadora querida Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda, por todos os momentos em que dialogamos sobre esta pesquisa, pela dedicação, paciência e carinho com que me orientou por todo o processo.

A esta Banca maravilhosa, composta pelos Prof. Dr. Fábio Perboni e Sílvio Cesar Nunes Militão, agradeço imensamente pelo aceite e pelas valiosas contribuições para realização desta pesquisa.

Agradeço, também, ao Corpo Docente e Membros da Secretaria do PPGEdU/FAED/UFGD, respectivamente pelos conhecimentos dados no Curso de Mestrado e pela acolhida e atenção nos atendimentos.

Agradeço aos meus pais, Antônio e Bete, por toda confiança que sempre depositaram em mim! As minhas irmãs Ana Paula, Heloisa e Daniela e meu irmão Samuel que junto comigo viveram cada etapa deste processo do Mestrado. Amo vocês 6!

Meu esposo Alci, eterno namorado, confidente e amigo... que mesmo com sua agenda diária corrida, desdobrou-se para atender as necessidades de nossa casa e nossos filhos, Rubens e Pedro Henrique, enquanto eu estudava.

Aos meus filhos agradeço por, muitas vezes, abdicarem do carinho da mãe para que concluísse os trabalhos, os estudos. Que esse esforço todo seja incentivo para a vida acadêmica de vocês.

À minha secretária Laís Regina, que esteve sempre presente cuidando de minha casa e dos meus filhos quando eu não podia em virtude dos eventos, aulas e compromissos que o Mestrado me exigiu.

Aos amigos que o Mestrado me deu: Rosineia, Deborah, Daiane, Éberson, Kalyne, Keila, Sabrina, Silvia, entre tantos outros.... vocês farão parte da minha vida para sempre!

E os amigos da Escola Castro Alves.... sem palavras para agradecer tudo que fizeram para que eu pudesse cumprir os créditos do Mestrado e chegar até aqui.

Agradeço também à Prefeitura Municipal de Dourados / SEMED, que concedeu a mim a “licença estudo”, onde pude me afastar das atividades pedagógicas e dedicar ao Mestrado.

Às Coordenadoras Pedagógicas, colegas de profissão, que se dispuseram a participar desta pesquisa, dedicando seu tempo para que esta fosse possível, meus sinceros agradecimentos.

Pelo incentivo e insistência de minha prima Márcia Maria e da colega de trabalho Elis Regina de que eu deveria sim voltar ao universo acadêmico, meus eternos agradecimentos!

À minha amiga Martinha (*in memoriam*) por me fazer acreditar que esse sonho era possível! Amiga, agora você pode dizer, aí no céu: “Minha amiga é Mestra!”

E a *Quadrilha Pedagógica*, da qual tenho tanto orgulho em fazer parte....por cada palavra de carinho, cada ombro emprestado e incentivo diário. Sem a presença de vocês em minha vida, certamente não teria conseguido!!

Por cada lágrima derramada, cada noite em claro, cada sorriso no rosto.....gratidão!!!

Por cada palavra de incentivo, por cada expressão de reprovação, pelos julgamentos de que “não seria capaz de...”.... gratidão!!!! Tudo considero aprendizado e um passo a mais para vitórias reais!

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado em Educação tem como objetivo geral analisar o processo de formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS no período de 1988 a 2018. A referida pesquisa situa-se na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD) e responde a seguinte questão norteadora: Como os Coordenadores Pedagógicos percebem o processo de formação continuada ofertada na REME/Dourados-MS no período de 1988 a 2018? O recorte temporal contempla os anos de 1988 a 2018. A escolha do tempo histórico, iniciando no ano de 1988, se deu pelo fato da promulgação da Constituição Federal do Brasil, documento este que primeiro propôs a discussão da democratização da escola e o direito de todos à educação, seguido por outras legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024); e se encerra no ano de 2018 por ser o marco de início desta pesquisa. Entende-se por Coordenador Pedagógico o profissional da educação responsável por acompanhar o trabalho docente, estabelecendo elo entre todos os envolvidos no processo educacional (pais, alunos, corpo docente e corpo gestor da escola), inclusive com a função de promover e incentivar a formação continuada para os docentes. A formação continuada é o processo constante de reflexão e aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários à atividade educacional. Com o intuito de responder ao questionamento para esta pesquisa, de modo a buscar alcançar o objetivo geral da mesma, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que esta possibilita a compreensão particular dos resultados obtidos. Portanto, a metodologia está pautada na pesquisa Bibliográfica, Documental e de Campo, nesta última os instrumentos utilizados foram às entrevistas semiestruturadas, realizadas com Coordenadores Pedagógicos. Em suma, a pesquisa possibilitou destacar que os Coordenadores Pedagógicos não tem uma política de formação continuada, vez que os momentos de formação continuada ofertados a eles, especialmente pela SEMED, não atendem as reais necessidades, pois não é um processo contínuo de estudos e reflexões direcionados especificamente a eles, mas sim a toda equipe pedagógica. Isso faz com que muitas questões por eles apontadas como relevantes e fundamentais para o exercício da função fiquem sem serem sequer discutidas. Entende-se que cabe ao Coordenador Pedagógico encontrar estratégias e atividades que tenham desdobramentos significativos na prática pedagógica de seus professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos e para tanto requer buscar programas de formação continuada que possibilitem uma fundamentação teórica articulada à realidade da escola, o que na maioria das vezes é realizado em instituições que pouco traduz a realidade vivida por esse profissional no “chão da escola”. Para que a fundamentação teórica complemente trocas e experiências, se faz necessário um repensar sobre mudança nas questões que envolvem os programas, as propostas de formação continuada dos coordenadores pedagógicos oferecidas pela SEMED, como realizá-las de modo que auxilie o Coordenador Pedagógico no desenvolvimento de suas funções dentro da escola, pois a formação continuada do Coordenador Pedagógico é essencial para que este desempenhe, com segurança e conhecimento, as demandas que sua função exige. Reconhece-se a Secretaria Municipal de Educação de Dourados como propulsora no oferecimento de uma política educacional que vise garantir a formação continuada aos Coordenadores Pedagógicos como uma constante, ou seja, com características de uma “Política de Estado”, concepção que refletirá na qualidade das questões pedagógicas e na gestão democrática da educação.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Gestão Escolar Democrática. Educação Municipal.

ABSTRACT

The present Master's Dissertation in Education has the general objective of analyzing the process of continuing education of the pedagogical coordinator in the Municipal Education Network of Dourados - MS from 1988 to 2018. The referred research is located in the Research Line "Policies and Management da Educação", from the Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados (PPGEdu / FAED / UFGD) and answers the following guiding question: How do Pedagogical Coordinators perceive the continuing education process offered at REME / Dourados-MS in the period from 1988 to 2018? The time frame covers the years 1988 to 2018. The choice of historical time, starting in 1988, was due to the fact of the promulgation of the Federal Constitution of Brazil, a document that first proposed the discussion of the democratization of the school and the right to all to education, followed by other laws such as the Education Guidelines and Bases Act (1996) and the National Education Plans (2001-2010 and 2014-2024); and ends in 2018 because it is the starting point of this research. Pedagogical Coordinator is understood to be the education professional responsible for accompanying the teaching work, establishing a link between all those involved in the educational process (parents, students, teaching staff and the school management body), including with the function of promoting and encouraging training continued for teachers. Continuing education is the constant process of reflection and improvement of the knowledge necessary for educational activity. In order to answer the question for this research, in order to seek to achieve its general objective, we opted for a qualitative approach research, since it enables the particular understanding of the results obtained. Therefore, the methodology is based on Bibliographic, Documentary and Field research, in the latter the instruments used were semi-structured interviews, conducted with Pedagogical Coordinators. In short, the research made it possible to highlight that the Pedagogical Coordinators do not have a policy of continuing education, since the moments of continuing education offered to them, especially by SEMED, do not meet the real needs, as it is not a continuous process of studies and reflections directed specifically to them, but to the entire pedagogical team. This means that many issues that they point out as relevant and fundamental for the exercise of the function are left without even being discussed. It is understood that it is up to the Pedagogical Coordinator to find strategies and activities that have significant consequences in the pedagogical practice of their teachers and, consequently, in the students' learning and, therefore, it requires seeking continuing education programs that enable a theoretical foundation articulated to the reality of the school, which is most often done in institutions that hardly translate the reality experienced by this professional on the "school floor". In order for the theoretical foundation to complement exchanges and experiences, it is necessary to rethink about changes in the issues surrounding the programs, the proposals for continuing training of pedagogical coordinators offered by SEMED, how to carry them out in a way that helps the Pedagogical Coordinator in the development of their functions within the school, since the continued formation of the Pedagogical Coordinator is essential for him to perform, with safety and knowledge, the demands that his function requires. The Municipal Secretariat of Education of Dourados is recognized as a propeller in offering an educational policy that aims to guarantee continuing education to Pedagogical Coordinators as a constant, that is, with characteristics of a "State Policy", a concept that will reflect on the quality of pedagogical issues and the democratic management of education.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Continuing Education. Democratic School Management. Municipal Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAGD	Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados
AEC/MS	Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPEB	Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAND	Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CEB	Câmara da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CEF	Conselho Federal de Educação
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMED	Conselho Municipal de Educação de Dourados
COEED/MS	Conferência Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CP	Coordenador Pedagógico
DETRAN/MS	Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso do Sul
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FC	Formação Continuada
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FUNCED	Fundação Cultural e de Esportes de Dourados
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORPEMS	Fórum Permanente de Educação de Mato Grosso do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional de Dourados
OMEQ/BR/MS	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar/Brasil/Mato Grosso do Sul
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEG	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública
PPGedu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCEL	Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica
REME	Rede Municipal de Educação
SEC/MT	Secretaria de Educação e Cultura
SEMAD	Secretaria Municipal de Administração de Dourados
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIMASTERS	Cooperativa dos Profissionais em Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico: Pesquisas encontradas nos bancos de dados IBICT e CAPES - Outubro 2018	24
Quadro 2: Legislações pós LDB 4024/1961: Formação do Pedagogo.....	44
Quadro 3 – Termos Empregados para Formação Continuada de Docentes.....	54
Quadro 4: Variáveis para definição da tipologia escolar / setembro de 2015.....	61
Quadro 5: Pontuação das Variáveis Analisadas e Classificação Final para Tipologia Escolar – setembro/2005.....	62
Quadro 6: Enquadramento das Escolas Municipais de acordo com a Tipologia – setembro/2005.....	63
Quadro 7: Critérios para definição do quantitativo de Coordenador Pedagógico por Unidade Escolar – setembro/2005.....	64
Quadro 8: Pontuação Final para Definição do Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por Escola – setembro/2005.....	64
Quadro 9 – Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por Unidade Escolar – setembro/2005.	65
Quadro 10: Tipologia das Unidades Escolares da REME 2018	67
Quadro 11: Quantitativo Atualizado de Coordenadores Pedagógicos por Unidade Escolar....	68
Quadro 12 – Participantes da Pesquisa – Caracterização da forma de ingresso.....	85
Quadro 13 – Perfil pessoal e profissional dos Participantes da Pesquisa	86
Quadro 14 – Fatores para Assumir a Função de Coordenador Pedagógico.....	89
Quadro 15 – Documentos que Asseguram a Formação Continuada pós LDB 9394/1996.....	92
Quadro 16 – Levantamento de Certificados de Formação Continuada dos Sujeitos da Pesquisa / PÓS 1988.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Município de Dourados no Estado de Mato Grosso do Sul e na divisão territorial em microrregiões.....	59
Figura 2 – Aspectos constitutivos da Formação Continuada do Coordenador.....	99
Figura 3 – Cadeia Formativa Cíclica da Equipe Gestora.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas Realizadas na Educação Básica ano 2017.....	60
Tabela 2: Relação Etapa de Ensino de acordo com a Dependência Administrativa / 2017.....	60
Tabela 3 – Relação das Unidades Municipais de Ensino criadas pós março/2009.....	67

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Apresentação.....	132
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 A CONSTITUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO PÓS 1988.....	30
1.1 – O Coordenador Pedagógico no bojo da Gestão Escolar Democrática no Brasil.....	30
1.2 – Constituição do profissional “Coordenador Pedagógico” no Brasil.....	40
1.3 - Coordenador Pedagógico e Formação Continuada: do resgate na política educacional ao contexto atual.....	50
2 INSTITUCIONALIZAÇÃO, OFERTA E GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE DOURADOS: DO SUPERVISOR AO COORDENADOR.....	57
2.1 - O Município de Dourados: contexto histórico, político e educacional.....	57
2.2 - Gestão Escolar e a Formação Continuada no Planejamento Educacional de Dourados..	71
2.3 - Coordenador Pedagógico e Formação Continuada: do estadual ao local.....	77
3 A PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS.....	84
3.1 – Apresentando os participantes da pesquisa.....	84
3.2 – Motivos para ser Coordenador Pedagógico.....	89
3.3 – Encaminhamentos iniciais dados aos ingressantes na função de por meio de Formação Continuada pela SEMED.....	90
3.4 – Conceito de Formação Continuada para o CP participante da pesquisa.....	92
3.5 – Oferta de Formação Continuada pela SEMED ao CP no exercício da função.....	96
3.6 – Expectativa dos participantes sobre a Formação Continuada oferecida pela SEMED..	101
3.7 – Formação Continuada buscada por iniciativa própria.....	102
3.8 – Ações formativas e temas contemplados: o que os certificados revelam.....	103
3.9 – Necessidades formativas apresentadas pelos Coordenadores Pedagógicos.....	109
3.10 – Do real ao ideal.....	110
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	132

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado em Educação tem como objeto de investigação o processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico² da Rede Municipal de Educação de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (REME/DOURADOS-MS), no período de 1988 à 2018.

O objetivo geral é analisar o processo de formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS no período de 1988 a 2018.

A referida pesquisa situa-se na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD).

O recorte temporal contempla os anos de 1988 a 2018. A escolha do referido tempo histórico, iniciando no ano de 1988, se dá pelo fato da promulgação da Constituição Federal (CF) do Brasil, documento este que primeiro propôs a discussão da democratização da escola e o direito de todos à educação, seguida de outras legislações, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996 e, posteriormente, os Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024). E são nessas leis que surge a figura do sujeito desta pesquisa, primeiro denominado Supervisor, Orientador e, atualmente, Coordenador Pedagógico. E este recorte temporal se finda no ano de 2018, data em que esta pesquisa teve início.

Nesse momento, a importância da Formação Continuada do Coordenador Pedagógico tem foco principal no Coordenador Pedagógico das Escolas Municipais da Educação Básica na etapa denominada de Ensino Fundamental (anos iniciais - 1º ao 5º ano), não abrangendo, nesta pesquisa, dados estatísticos, documentais e de análise relacionados aos Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil dos Centros de Educação Infantil da REME, uma vez que a legislação para a função destes ainda não se encontra regulamentada oficialmente pela Administração Municipal.

Conhecer um pouco mais a trajetória da Educação, as leis que a regulamentaram e transformações que aconteceram neste cenário, fez com que a proponente desta pesquisa refletisse sobre sua própria profissão. A escolha pela profissão de professora a acompanha desde muito cedo, acredita-se que desde a primeira infância. Filha mais velha, de uma família

² Baseado no Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) será considerado “participante desta pesquisa” os Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica que atenderem aos requisitos do referido artigo.

de quatro irmãs, cabia a ela acompanhar as tarefas das menores e ensinar-lhes aquilo que já tinha aprendido na escola. Nessa dinâmica familiar, acabou por alfabetizar sua irmã mais nova, em casa, quando tinham, respectivamente, 10 anos e 4 anos. A confirmação desta escolha veio aos 13 anos, quando teve seu primeiro contato com a estrutura escolar mais de perto, trabalhando na secretaria da Escola na qual estudava no contra turno. Os anos passaram e aos 17 ingressou na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no curso de Pedagogia e ao mesmo tempo assumiu uma sala de aula na Educação Infantil. Desde então, as experiências em sala de aula e a constante busca pelo conhecimento tem alimentado essa paixão pela Educação.

Durante esses 24 anos de Educação, teve o privilégio de experienciar alguns setores da Escola, desde a sala de aula da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, até a secretaria e direção escolar. As diferentes experiências a fez compreender a importância do papel do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar. É ele um dos grandes responsáveis pelo sucesso, ou fracasso, do fazer pedagógico. Ousa dizer ainda que, assim como o timoneiro é para a tripulação em alto mar, é o Coordenador Pedagógico para a escola.

Mas, diante das constantes mudanças no cenário educacional, após 18 anos de graduação, sentiu necessidade de regressar ao universo acadêmico em busca de novos conhecimentos, a fim de aprimorar sua prática e colaborar para melhoria do cotidiano escolar.

Os temas Formação Continuada e Coordenador Pedagógico são tratados, nesta pesquisa, sob o viés da política educacional e da gestão escolar. Dito isto, se faz necessário registrar a compreensão conceitual dos temas em pauta:

A formação continuada se configura como um processo primordial e contínuo que requer uma caminhada investigativa e dialógica, haja vista, os desafios que se apresentam com o advento dos movimentos sociais, políticos e econômicos (HONÓRIO, 2017, p. 1751).

Bzezinski (2015), durante palestra proferida no X Seminário Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e III Simpósio de Formação de Professores do Instituto Federal da Bahia (IFB), destacou que a Formação Continuada tem por objetivo o desenvolvimento profissional. Considerou ainda que a formação continuada:

[...] para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionando à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BZEZINSKI, 2015, s/p).

A busca pela formação continuada consiste em ultrapassar a visão fragmentada da realidade, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo educativo a superação por meio de ações conjuntas, de liberdade de pensamento e expressão, sempre alicerçados por fundamentação teórica.

Desse modo, entende-se que a formação continuada é toda e qualquer atividade, dentro de um processo dinâmico, que envolva a prática profissional por meio de muitas ações, como exemplo: de palestras, seminários, cursos, oficinas, atividades presenciais ou à distância, grupos de estudos entre os pares, que contribuam para uma ação/reflexão/ação sobre sua prática, além de capacitações em nível de pós-graduação (especializações, mestrado, doutorado, pós-doutorado). E esse processo de formação continuada também é fomentado dentro do ambiente escolar, pela figura do Coordenador Pedagógico.

Mas nem sempre esse profissional foi identificado como Coordenador Pedagógico ou reconhecido por essa nomenclatura, nem por essa função. Inicialmente, na década de 1960, temos a presença do supervisor escolar, aquele que tinha uma “super” visão das questões da educação, mas com a função de inspecionar, fiscalizar os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos ou particulares. Outra função que também lhe cabia era a de realizar exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever, corrigir e/ou substituir um livro pelo outro (LIBÂNEO, 2002).

A Coordenação Pedagógica tem como principal atribuição a assistência didático-pedagógica aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (Ibid. p. 219).

Mas nem sempre esse profissional foi identificado, reconhecido por essa nomenclatura, nem por essa função. Inicialmente, na década de 1960, temos a presença do supervisor escolar, aquele que tinha a função de inspecionar, fiscalizar os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos ou particulares. Outra função que também lhe cabia era a de realizar exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever, corrigir e/ou substituir um livro pelo outro (LIBÂNEO, 2002).

Durante muitos anos a formação inicial dos professores esteve à cargo das “escolas normais”³ ou “secundaristas”, que além de preparar para o exercícios de “dar aulas”, também capacitava os profissionais para os cargos de supervisão, orientação e inspeção escolar.

A partir de 20 de dezembro de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/1961) é que a função / cargo do profissional da supervisão escolar começa a ser normatizada, uma vez que os cursos de Pedagogia passam a formar os técnicos em educação (pedagogos) com a função primordial de cuidar e orientar todo o processo pedagógico escolar (MARAFON e MACHADO, 2005)

Nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram grandes reformas econômicas⁴, no âmbito mundial e nacional, sendo que aqui no Brasil podemos citar o processo de “encolhimento do Estado” e especificamente na área educacional a desvalorização docente. Nesse contexto, no ano de 1985, precisamente na cidade de São Paulo, surge o cargo de “Coordenador Pedagógico”, abarcando as demais nomenclaturas como inspetor e supervisor.

De lá para cá, as legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), se encarregaram de normatizar e regulamentar a figura do Coordenador Pedagógico, que deixa de desempenhar a função fiscalizadora que fora atribuída aos supervisores e orientadores e passa a ser o “elo” entre toda a equipe e a comunidade escolar.

Nesse cenário de constante mudança são inúmeros os desafios enfrentados por estes profissionais. Tendo em vista as mais variadas formas de organização dos sistemas educativos para o atendimento dos diferentes sujeitos em suas mais variadas necessidades educativas há que formar, continuamente, os docentes, visando garantir a qualidade dos processos de ensino aprendizagem.

A formação continuada do Coordenador Pedagógico está, sem dúvidas, relacionada aos seus docentes. Essa busca constante pelo conhecimento está sempre voltada a serviço da orientação de seus professores. A busca pelo conhecimento faz-se necessária pela própria natureza humana como prática constante de transformação.

Considerando, como mencionado sobre o viés de tratamento dos temas principais, ou seja, o Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada, conceitua-se, a seguir, os termos política educacional e gestão escolar.

³ [...] ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores (MARTINS, Angela Maria Souza: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_angela.pdf).

⁴ No Brasil, podemos citar os Planos Verão, Bresser e Cruzado, o aumento da inflação, o baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e o aumento da desigualdade social, o Plano Real, entre outros. (<https://www.infoescola.com/economia/crise-economica-nos-anos-80/>).

De início coloca-se em relevo o entendimento de políticas públicas⁵ destinadas à educação, cujo conceito de política educacional é buscado em Palumbo (1994) que define como “um processo, uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (p. 35).

No que se refere à gestão escolar, temos em Dourado (1998) o entendimento da gestão democrática como sendo um processo de aprendizado, de luta política que transcende a prática educativa, possibilitando o repensar das estruturas de poder, das relações sociais. Para Cury (2002), a gestão democrática pressupõe o diálogo como base fundamental para o envolvimento coletivo, o que auxiliará na gestão da educação. Assim, essa gestão é “[...] ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p. 173). Santos (2008, p.41) analisa que “[...]o objetivo principal da gestão escolar é criar as condições para que os docentes desenvolvam bem o processo ensino-aprendizagem, pois a boa gestão escolar é uma característica significativa de escolas bem-sucedidas”.

Na busca pela análise do processo de formação continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS surgiram algumas inquietações: Como os Coordenadores Pedagógicos perceberam, e percebem o processo de formação continuada? A partir de quando a formação continuada é ofertada pela SEMED aos Coordenadores Pedagógicos? Dentre essas indagações, uma questão principal norteia esta pesquisa: Como os Coordenadores Pedagógicos percebem o processo de formação continuada ofertada na REME/Dourados-MS no período de 1988 a 2018?

Esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar o processo de formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS no período de 1988 a 2018.

E como objetivos específicos:

- Analisar a constituição legal do profissional da educação denominado hoje de Coordenador Pedagógico, na política educacional brasileira.
- Destacar conceitos e concepções que embasam a formação continuada do Coordenador Pedagógico a partir do marco da Constituição Federal de 1988.

⁵ Segundo Reis (2010) chamamos de política pública o conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, adotado publicamente pelas autoridades governamentais com o propósito de lidar com temas específicos, ou seja, são as ações adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais.

- Mapear o quantitativo de profissionais da educação que atuaram e atuam na gestão escolar pedagógica da escola, no caso, o Coordenador Pedagógico, bem como os principais temas das formações recebidas.
- Analisar os temas e ações desenvolvidos na formação continuada destinada aos Coordenadores Pedagógicos da REME/Dourados-MS, no pós 1988.

“Não há uma fórmula mágica e única para realizar uma pesquisa ideal; talvez não exista nem existirá uma pesquisa perfeita” (RICHARDSON, 2008, p. 15). Ainda descreve que “A maior parte dessas pesquisas não está destinada a formular ou testar teorias; o pesquisador está apenas interessado em descobrir a resposta para um problema específico ou descrever um fenômeno da melhor forma possível” (p. 17).

Com o intuito de responder aos questionamentos levantados para esta pesquisa, bem como buscar alcançar o objetivo geral da mesma, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa visto que esta possibilita a compreensão particular dos resultados obtidos. Para Minayo (2010) o aspecto qualitativo da pesquisa permite “considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social ou de classe com suas crenças, valores e significados” (p.22).

Portanto, a metodologia está pautada na pesquisa Bibliográfica, a Documental e de Campo, nesta última os instrumentos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010), é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, formados principalmente por Livros e Artigos científicos, também produções voltados para delinear o “estado do conhecimento” – quando este aborda apenas um setor das publicações (ou teses, ou dissertações, ou periódicos, etc), e ainda o “estado da arte” – quando esta aborda mais de um setor de publicação (teses e dissertações, periódicos e Artigos, etc.) (ROMANOWSKI, 2010). No caso desta pesquisa optou-se, de início, apenas pelo levantamento bibliográfico.

Nas primeiras leituras sobre a importância da formação continuada para os profissionais da Educação, no caso para o Coordenador Pedagógico, o primeiro contato foi com Rogério (2015), que traz, em sua Tese de Doutorado, um levantamento da produção acerca da coordenação pedagógica na educação básica brasileira. A referida Tese apresenta um estudo da arte sobre a temática envolvendo o Coordenador Pedagógico, por meio de um levantamento detalhado em periódicos brasileiros especializados em educação com conceito Qualis A1 (oito periódicos) e A2 (oito periódicos), no portal da CAPES (2013). Dos 534 (quinhentos e trinta e quatro) Artigos relacionados que tratavam sobre educação, após os critérios de refinamento utilizados pela autora, apenas 3 (três) atendiam os objetivos de sua pesquisa, estando dirigidos especificamente à coordenação pedagógica.

Ao findar de sua pesquisa, a autora conclui que o trabalho do Coordenador Pedagógico vai além de simplesmente coordenar as tarefas, mas sim de organizar e articular o trabalho pedagógico com os sujeitos envolvidos nas práticas educativas, sendo, ao mesmo tempo, responsável pelo seu andamento.

Na continuidade, fez-se levantamento de dissertações nos bancos de duas importantes bibliotecas digitais: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital das Teses e Dissertações (BDTD), sempre utilizando os mesmos passos para as duas Fontes. Numa primeira busca foram encontradas 322 dissertações sobre o tema em questão que, após refinamento pelos critérios sequenciados na leitura de título, de resumo e da obra completa restaram apenas 4 publicações que trazem o tema da Formação Continuada do Coordenador Pedagógico com relevância para esta pesquisa.

A leitura das quatro dissertações selecionadas proporcionou contato com acervo bibliográfico e documental bastante rico, permitindo uma análise do “caminhar” das pesquisas, mesmo não tendo nenhuma delas, como lócus, o Município de Dourados. Outro fator importante de ser mencionado é que as dissertações escolhidas trazem, em um momento específico de suas pesquisas, tanto o panorama histórico ou do profissional da supervisão escolar no Brasil até a Constituição de 1988 (que é o marco inicial do recorte temporal proposto para esta pesquisa) ou do surgimento da figura do Coordenador Pedagógico no cenário da educação brasileira no pós CF, quanto a importância da Formação Continuada para o desempenho da função deste profissional.

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico: Pesquisas encontradas nos Bancos de Dados IBICT e CAPES - Outubro 2018

Descritores	Locais de busca	Levantamento inicial	1° refinamento	2° refinamento	3° refinamento	Levantamento final
			Leitura do título	Leitura do resumo	Leitura da obra	
“educação” AND “coordenador pedagógico” AND “formação continuada”	CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações	150	16	6	4	4
	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Ibict	172	27	17	2	2

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por meio do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao analisar o quadro 01, constatou-se o levantamento bibliográfico de 6 dissertações, sendo que 2 delas estão cadastradas nas duas bibliotecas digitais. Logo, para fins de análise foram consideradas 04 produções.

A primeira dissertação selecionada é de autoria de Giovani (2013), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, intitulada “Coordenador Pedagógico: contribuições para sua formação”. Nessa pesquisa foi possível identificados elementos que evidenciam a importância da formação do coordenador pedagógico e as condições em que essa pode ser oferecida para favorecer a sua atuação.

A segunda, de autoria de Gaio (2018), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulada “Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): Movimentos, possibilidades e limites”, traz um estudo específico sobre o programa de formação continuada dos CP da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, com suas especificidades, limites e anseios, onde apresenta que o programa de formação continuada ofertado aos CP não prioriza as necessidades da prática deste profissional, não favorece a troca de experiências, estando pautadas apenas na distribuição e aplicação de tarefas, ou seja, objetiva a formação de um “tarefeiro”, um mero executor, sendo esses momentos pensados por outros para escola e não com a escola.

A terceira dissertação, de autoria de Barros (2017), da Universidade Federal do Piauí, sob o título “Formação Continuada: Contributos para a prática educativa dos Coordenadores Pedagógicos no contexto escolar” faz uma análise das contribuições da formação continuada para a prática educativa dos CP no contexto escolar, desvelando o contexto histórico no qual está inserido, identificando as reais necessidades de sua prática e oferecendo elementos para a reflexão sobre seus afazeres pedagógicos, seu trabalho articulado e integrador dos processos educativos, promovendo a coletividade, a ética e a cidadania no ambiente educativo.

A quarta, de autoria de Konrath (2008), da Escola Superior de Teologia de São Leopoldo/RS, intitulada “A Concepção da Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino: formação, o papel e saberes necessários”, deixa evidente que a falta de um trabalho de formação, tanto inicial quanto continuada, aos CP é um fator que interfere negativamente em sua prática e que as Secretarias de Educação devem estar “alinhadas” no oferecimento destas formações, ou seja, devem oferecer formações que atendam às reais necessidades desses profissionais.

Para Severino (2007) a pesquisa de cunho documental é aquela onde as fontes são os documentos em si, cujos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são a “matéria prima” a partir da qual o pesquisador desenvolverá sua investigação e fará suas análises.

Nesta direção, o corpus documental desta pesquisa é formado pelos seguintes Documentos:

- Constituição Federal de 1988.
- LDB/1996 – Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001 – Primeiro Plano Nacional de Educação.
- Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação em vigor.
- Lei Orgânica do Município de Dourados/M (atualizada em 04 de dezembro de 2017).
- Projeto de Lei nº 002, de 18 de fevereiro de 1987 – Estatuto do Magistério Público Municipal de Dourados.
- Deliberação COMED nº 080 /2014 - Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação Básica no Município de Dourados/MS.
- Resolução SEMED nº 58/2016 – Dispõe sobre a organização e a estrutura administrativa das Unidades Escolares da REME.
- Lei Municipal 118/2007 – Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal.
- Certificados de formação inicial e continuada dos Coordenadores envolvidos na pesquisa, no período de 1988 a 2013.
- Projeto Político Pedagógico para as escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Dourados.
- Projetos de Formação Continuada para o Coordenador Pedagógico da REME (já desenvolvidos e em desenvolvimento no recorte temporal dessa pesquisa).
- Lei nº 3.904, de 15 de junho de 2015 - Plano Municipal de Educação de Dourados (2015-2025).
- Resolução 02, 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Decreto 8752, de 9 de maio de 2006 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

É importante relatar que, mesmo a Constituição Federal de 1988 não trazendo nenhuma ressalva em relação à formação continuada, pela primeira vez está a citação legal da gestão democrática para a educação pública, como princípio de administração educacional e a compreensão é que o Coordenador Pedagógico é elemento essencial na promoção desta gestão democrática.

Em relação à pesquisa de campo, para a coleta de dados os instrumentos utilizados foram o levantamento documental dos certificados de formação inicial e continuada junto aos participantes e a entrevista semiestruturada, esta última com o objetivo de proporcionar ao pesquisador melhores condições para obter as informações do entrevistado, pois as entrevistas livres, sem estrutura pré-definida geralmente resultam num acúmulo de informações que, além de serem difíceis de analisar, muitas vezes não respondem claramente aos questionamentos feitos ou não captam a real perspectiva do entrevistado (ROESCH, 1999).

Segundo Ribeiro, a entrevista é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas Fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p.141).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o intuito central de análise das diferentes concepções que os atores partícipes da pesquisa possuem sobre a temática da importância da formação continuada para o Coordenador Pedagógico. O roteiro de entrevista foi organizado em dois momentos: o primeiro abordando questões referentes à legalidade da oferta da formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos; o segundo trazendo questionamentos sobre a maneira como esta atividade foi e está sendo, de fato, oferecida a esses profissionais da REME.

Com o objetivo de resgatar as formações continuadas que já foram ofertadas pela REME, respeitando o recorte temporal desta pesquisa, optou-se por dividir os participantes da pesquisa de campo em 2 grupos:

- Primeiro grupo foi composto por 3 coordenadores pedagógicos já aposentados que atuaram na REME Dourados-MS, sendo que um desses sujeitos está em processo de aposentadoria, apenas aguardando publicação em Diário Oficial;
- Segundo grupo foi composto por 4 coordenadores pedagógicos que ainda atuam nas escolas da REME Dourados-MS.

Além dos coordenadores pedagógicos, a técnica da SEMED, que é a Coordenadora do Setor de Supervisão Escolar, foi grande colaboradora, proporcionando momentos significativos de conversas informativas, pois entende-se que esta faz parte da organização e elaboração dos projetos de formação continuada no período do recorte temporal desta pesquisa.

Para seleção dos Coordenadores Pedagógicos que participaram por adesão voluntária desta pesquisa foram utilizados dois critérios: fazer – ou ter feito - parte do Quadro Permanente da Secretaria de Educação do Município de Dourados e estar – ou ter estado – no pleno exercício da função. Esta etapa da pesquisa foi realizada com gravação de áudio, consentida previamente pelos entrevistados por meio de um termo de consentimento de livre esclarecido. Nessa pesquisa, os Coordenadores Pedagógicos participantes serão identificados pela sigla CP, numeradas de 1 a 7, de acordo com o quantitativo de partícipes.

Os dados levantados durante toda a pesquisa foram analisados pelo viés da análise de conteúdos, juntamente com a análise documental, uma vez que esta técnica parece ser mais claro em função da elaboração de esquemas que norteiam o passo a passo da análise. Em seus estudos Bardin (1977) ressalta a importância do rigor da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir, na essência, o que é de fato questionado.

A estrutura da presente Dissertação de Mestrado está disposta da seguinte maneira: no primeiro capítulo intitulado “A Constituição do Coordenador Pedagógico na Política Educacional Brasileira no pós 1988” o objetivo é analisar a constituição legal do profissional da educação denominado hoje de Coordenador Pedagógico, na política educacional brasileira, destacando conceitos e concepções que embasam a sua formação continuada a partir do marco da Constituição Federal de 1988.

O segundo capítulo, sob o título “Institucionalização, Oferta e Gestão da Formação Continuada na REME Dourados: do Supervisor ao Coordenador” busca analisar a trajetória do Coordenador Pedagógico da rede pública de ensino do Município de Dourados/MS, partindo do conceito inicial, que é a supervisão escolar e com ênfase na sua formação continuada.

No terceiro capítulo tem-se o título “A percepção da Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal e Ensino de Dourados”, onde serão analisados os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com fundamentos na bibliografia pertinente e na análise documental.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais a respeito do que esta pesquisa revelou, à luz dos objetivos e inquietudes traçadas inicialmente, sobre a importância da oferta

de uma formação continuada de excelência aos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS.

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO PÓS 1988

Este capítulo tem como objetivo analisar a constituição legal do profissional da educação, denominado hoje de Coordenador Pedagógico, na política educacional brasileira, destacando conceitos e concepções que embasam a sua formação continuada a partir do marco da Constituição Federal de 1988.

O capítulo está estruturado em três tópicos: o primeiro traz um panorama do Coordenador Pedagógico na gestão escolar democrática no Brasil; o segundo, como foi constituído o profissional “Coordenador Pedagógico” no Brasil; e o terceiro o Coordenador Pedagógico e formação continuada: do resgate na política educacional ao contexto atual.

1.1 O Coordenador Pedagógico no bojo da Gestão Escolar Democrática no Brasil

O tema gestão escolar – ou da educação – é recorrente na literatura educacional, principalmente após as discussões acerca da democratização da sociedade brasileira, iniciada na década de 1980, ocupando lugar de destaque na Constituição Federal promulgada no ano de 1988.

Segundo Freitas (2003) a expressão “gestão democrática” tem sido entendida como simples e puramente a eleição de diretores, quaisquer participação dos pais na escola, ou ainda a existência de conselhos (colegiados, conselho fiscal e da merenda, etc) e autonomia operacional da escola. Cury (2002) ainda destaca que a gestão democrática requer características pares como transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência, sendo necessário diálogo como ferramenta mediadora essencial para que a tríade gestão democrática de qualidade – emancipação dos envolvidos – transformação das relações de fato, e de direito, aconteçam.

Nesse processo de articulação, faz-se necessário e imprescindível situar o profissional do Coordenador Pedagógico na gestão democrática, uma vez que este é um gestor pedagógico de suma importância no espaço escolar, que entre suas atribuições está o compromisso com a política educacional brasileira, quer em nível nacional ou no espaço local, faz-se

imprescindível conceituar os termos gestão educacional e nesta a gestão escolar, bem como o entendimento que se tem do termo política educacional.

Segundo os estudos de Sander (2009) na história da educação evidencia-se que o campo educacional é uma “arena de lutas”, na qual os envolvidos impõem suas opções e crenças políticas de maneira arbitrária. Para Motta (1986) é impossível separar a administração do governo, uma vez que a gestão é sempre um processo político que está diretamente ligada com as diversas relações de poder existentes. “Isto significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder” (MOTTA, 1986, p.49).

Logo, compreende-se que a gestão é a execução da política e esta, por sua vez, é o instrumento pelo qual o poder se faz presente. Não parece possível dissociar a ação administrativa escolar do poder que está presente nela. Para Souza (2006) é o controle sobre o poder escolar que garante a definição dos ideais sobre os quais serão estabelecidos os processos de gestão, sendo esta - a própria gestão - um processo de busca em si, de conquistas e disputas pelo controle desse poder de decisão sobre os caminhos que a instituição seguirá, tendo, numa última análise, a coordenação da política escolar como o objeto dessa gestão.

[...] a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como eles pretendem (SOUZA, 2006, p.114).

É nesse cenário de embates hegemônicos de poder que a política educacional está inserida. Política esta definida por Saviani (2008) como aquela que “[...] diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (p. 07), ou seja, toda e qualquer ação planejada pelo Estado para a área da educação. As políticas educacionais, por não serem estáticas, estão em constantes transformações, sendo necessário compreender a política do Estado e as contradições do momento histórico para entendê-las e implementá-las.

Os movimentos em busca da democratização da educação, especialmente da educação básica, tem sido motivo de luta constante. Pode-se identificar incontáveis movimentos, originados na sociedade civil, em prol da ampliação do atendimento educacional à toda população, a toda sociedade, alguns com repercussão nacional como o Movimento dos

Pioneiros, outros mais locais e discretos, organizados, muitas vezes, por movimentos sindicais.

É importante ressaltar que quando se fala em democratização da educação não se refere somente ao acesso à escola, mas também à permanência de todos no processo educativo como um todo, buscando refletir no sucesso desse estudante a qualidade do ensino que lhe é oferecido.

Assim, se de um lado se tem a tríade acesso-permanência-sucesso como fatores fundamentais da democratização da educação, do outro se encontram as formas de democratização desenvolvidas pelos sistemas de ensino e escolas. É necessário que o processo educativo seja espaço para o exercício da democracia, questão legalmente colocada tanto na Constituição Federal de 1988 (CF 1988) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) não pautada em concepções várias de gestão, mas na gestão democrática da educação, conforme destaques que seguem.

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada após grande mobilização em prol da redemocratização do país, movimento este que marcou um novo período da história do Brasil. Neste documento, as responsabilidades do poder público e da sociedade em geral para com a educação são ampliados, atendendo às necessidades políticas do cenário nacional e mundial. Diferentemente das Constituições Brasileiras anteriores, a de 1988 apresenta um extenso capítulo destinado exclusivamente a educação, composto por dez Artigos específicos (Artigos 205 a 214), dos quais destaca-se o artigo 206, que trata sobre a gestão democrática:

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

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

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016, p.123, grifo meu).

Ao propor um regime colaborativo entre os entes federados e a gestão democrática como princípio⁶ da educação nacional, a CF representa um salto de qualidade para a educação, embora essa conquista seja encarada como parcial por ter um alcance limitado e sua instrumentalização condicionada à regulamentações futuras.

Em 1996 as questões referentes à gestão democrática foram contempladas na lei n. 9394/1996 em seus Artigos 3º, inciso VIII, Artigos 4, 12, 13, e 14. Todos esses Artigos estão, direta ou indiretamente relacionados à gestão democrática da escola “a medida que dizem respeito à necessária adequação de recursos e pessoal para dar conta dos objetivos da “escola pública” (PARO, 2007, p.75).

Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 Artigo 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
 V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
 VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
 IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Os Artigos 3º e 4º da LDB 9394/1996 vem ratificar o que a Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 206 sobre a gestão democrática nas escolas públicas do Brasil e a isenção dos sistemas privados de ensino da implantação desta, e sobre a oferta de educação

⁶ Empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. (ADRIÃO e CAMARGO, 2007, p. 65)

escolar regular a todo cidadão, desde a infância até o ensino médio, mais precisamente dos 5 aos 17 anos.

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Percebe-se que na esfera educacional, as diretrizes e regras são oriundas de órgãos competentes, como o próprio Estado, e que a educação no nosso país obedece a uma hierarquia, apresentando, em muitas situações, pouca ou quase nenhuma representatividade da comunidade (PIRES e GONÇALVES, 2019). E é nesse artigo 12 da LDB 9394/1996 que se documenta, pela primeira vez, a autonomia da escola na tomada das decisões em relação à participação efetiva da comunidade (pais, alunos, corpo docente e gestor) na elaboração dos documentos que norteiam o andamento dos trabalhos pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico. E, na sequência, o artigo 13 deixa claro que a participação docente é essencial para que se estabeleça o elo entre a família e a escola, uma vez que este é um dos responsáveis pelo acompanhamento escolar dos seus alunos.

Artigo 14. Os sistemas de ensino definirão 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;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Segundo Paro (2007),

[...] Esse Artigo 14 é de uma pobreza sem par. ‘O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a ‘elaboração do projeto político pedagógico da escola’ pudesse dar-se sem a participação dos profissionais da educação’. O segundo (e último!) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a ‘participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes’, sequer estabelece o caráter que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população que se vem implantando dos diversos sistemas de ensino (p. 81).

Em termos teóricos, resultado de pesquisas e estudos a gestão democrática da educação recebe conceitos de vários autores, na maioria das vezes um complementando o outro. Souza (2006), por exemplo, assim a define:

A gestão democrática é compreendida então como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso aos sujeitos da escola (p. 130).

Na busca por fatores históricos que remetem à democratização da educação, vemos que o princípio das discussões em torno desse assunto se deu em resposta às manifestações da sociedade, principalmente durante o fim da ditadura militar.

Ao se falar da Constituição Federal de 1988 e seus avanços em relação à democratização da educação, faz-se necessário um olhar sobre o momento político vivido pelo Brasil nesta época. Primeiramente, lembremos que saíamos de um período ditatorial com a ânsia e a necessidade de vivermos situações, relações mais democráticas.

Segundo Adrião e Camargo (2007)

A luta pelas liberdades democráticas; os primeiros grandes movimentos grevistas; o movimento das ‘Diretas Já!’ pelo retorno de eleições para governantes; a conquista da liberdade de organização partidária, entre outras tantas ações no campo trabalhista, político e social, configurou um ‘clima’

por maior participação das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a organização do próprio Estado (p. 63)

Segundo Peroni e Flores (2014), os princípios da gestão democrática são de grande importância para a democratização do espaço educacional, priorizados por meio de instrumentos fundamentais para sua efetivação, por exemplo, “a construção do projeto político pedagógico, a participação em conselhos da escola, a eleição de diretores, o exercício da autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia” (p. 186), e, acrescenta-se a própria gestão do coordenador pedagógico e sua formação continuada, objeto de investigação em foco.

Para Pires e Gonçalves (2019), é com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, que o espaço para o fortalecimento do princípio da gestão democrática e da educação como um direito dos sujeitos foi aberto e, a partir da criação de leis posteriores esses princípios se reforçam e complementam.

A descentralização do poder exercida através da construção coletiva e da autonomia da própria escola começa a ser discutida nos sistemas de ensino, tendo no decorrer das décadas subseqüentes, outros documentos oficiais que dialogam com a gestão democrática no contexto escolar (p. 3).

Outra importante conquista para o campo educacional brasileiro foi o Plano Nacional de Educação, criado como uma proposta de Estado com o objetivo de que suas ações fossem pensadas e incorporadas de forma coletiva entre as esferas federais, estaduais e municipais do país, atendendo de forma legítima as intenções dos sistemas de ensino e a gestão democrática nacional.

Segundo Pires e Gonçalves (2019):

O planejamento feito em relação ao Plano marca um momento político e histórico para a educação brasileira, envolvendo negociações, discussões e decisões acerca de escolhas que possibilitariam um meio de instrumentalizar todo o seu processo de realização (p. 9).

O primeiro PNE, aprovado pela lei n. 10.172/2001, teve suas discussões conduzidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), escolhido por atender a dois grupos antagônicos: o primeiro, liderado pelo Fórum, que trazia uma proposta alternativa para as questões do PNE; e o segundo grupo envolvido com questões mais neoliberais, apoiando as ideias do governo. E foi justamente este segundo grupo que saiu vitorioso e o Plano Nacional

de Educação foi aprovado com nove vetos. Dentre esses nove vetos, pode-se afirmar que o que se referiu ao financiamento comprometeu o desenvolvimento do Plano recém aprovado.

Dentre os objetivos e prioridades quanto à gestão democrática, aprovados na lei 10.172/2001, encontra-se a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, atendendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares. Define, também, as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação (Brasil, 2001).

No Plano Nacional de Educação – a partir de 2001 – Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estavam contidas as metas que asseguravam as propostas de democratização da educação previstas na CF e na LDB, embora estas não foram efetivadas de fato. Com vigência de 10 anos, somente em 2014 o novo PNE – lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 – reforça a gestão democrática em sua meta 19, acrescentando outras discussões às do plano anterior e estabelecendo oito estratégias para implementação desta.

O engajamento de toda a comunidade a partir dessas legislações – CF, LDB e PNE – é feito através do chamado à participação na esfera educacional, procurando descentralizar ações e tomar decisões em relação a gestão democrática, tendo na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de ensino sua participação primeira.

Neste sentido, segundo Pires e Gonçalves (2019)

O campo da gestão democrática como princípio de uma política de direito dentro do contexto educacional e de seu próprio sistema de ensino, é um campo de lutas e disputas, nas quais as questões são socializadas e discutidas de forma a envolver todos os sujeitos. Tem-se, dessa forma, a força do coletivo para se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar (p. 4).

Em 25 de junho de 2014, após três anos e meio de tramitação no Congresso Nacional, o novo PNE foi sancionado, através da lei 13.005/2014 e, ao contrário do anterior, apresenta 20 metas que deverão ser cumpridas até o ano de 2024. Dentre elas, destacamos a meta 19, que está relacionada com o princípio da gestão democrática da educação pública, estabelecendo o prazo de dois anos para sua efetivação:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União par tanto. (BRASIL, 2014).

A redação da referida meta parece resumir a gestão democrática ao provimento de cargo de diretores e diretores adjuntos, indicando como definição de critérios a associação entre mérito e participação na gestão escolar pública.

Sobre a efetivação da Meta 19 do PNE (2014-2024), SOUZA (2018) aponta em seus estudos que os principais mecanismos de gestão democrática, considerados na legislação, estão relacionados à eleição de diretores ou a criação/funcionamento de conselhos escolares e que apenas 11 estados e o Distrito Federal conseguiram, no prazo estabelecido pelo referido documento, regulamentar a gestão democrática no âmbito das escolas públicas. A saber: Acre, Amapá e Rondônia, na região Norte; Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, no Nordeste; Rio de Janeiro no Sudeste; Rio Grande do Sul na região Sul e; Mato Grosso e Goiás, além do Distrito Federal, na região Centro-Oeste.

Por não apresentar uma lei específica de gestão democrática no seu sistema de ensino, o estado de Mato Grosso do Sul não conseguiu atingir a Meta 19 do PNE (2014-2024), pois possui apenas decretos, resoluções ou leis específicas referentes ao conselho escolar e a eleição para a função de diretor e diretor adjunto.

No Estado de Mato Grosso do Sul os critérios para o processo de eleição dos diretores e diretores adjuntos das escolas da rede estadual de educação são dois: mérito e desempenho. Esses critérios são normatizados pela Resolução/SED n° 2.973, de 23 de julho de 2015⁷. Já na rede municipal de educação, o que normatiza a eleição dos diretores e diretores adjuntos é a Resolução/SEMED n° 45, de 15 de setembro de 2015⁸.

A constituição de instrumentos diversos de gestão democrática permite a participação de todos e, o Coordenador Pedagógico, sendo um dos articuladores dentro da comunidade escolar, tem responsabilidades com a garantia da participação desses segmentos: pais, alunos e demais profissionais do magistério, na caminhada diária de uma gestão democrática de fato e direito. Um dos aspectos que lhe confere tal, ou tais, responsabilidades é a Formação Continuada, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a participação nos Conselhos Escolares ou equivalentes.

⁷ Dispõem sobre o processo eletivo para o exercício das funções de dirigentes escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

⁸ Dispõem sobre as eleições para diretor/a, diretor/a adjunto e Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

Lembrando que nem a CF nem a LDB trazem a função do Coordenador Pedagógica especificamente denominada, mas sim, como parte integrante do termo “profissionais da educação” ou “do magistério⁹”.

É importante ressaltar que:

A democracia como **princípio** articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como **método**, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios (ADRIÃO, 2007, p. 70, grifo meu).

Cabe lembrar que ao falar da gestão escolar, onde os Coordenadores Pedagógicos são um dos responsáveis, não se fala de qualquer forma de gestão, mas sim da gestão democrática da educação, imperativo legal para a educação pública na forma da Lei, conforme preconiza a CF/1988 (BRASIL, 1988) e normatizada na LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Ferreira (2004), em seu texto “Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada”, define que se fazer uma gestão democrática da educação:

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa cultura globalizada. Isso significa aprender com cada ‘mundo’ diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana. Estas compreensões têm como objetivo, se possível, ‘luminar’ um campo profissional ‘minado’ de todas essas incertezas e inseguranças, tornando-o conseqüente com o próprio conceito e nome, a fim de tomar decisões sobre como formar e como garantir a qualidade da educação a partir de princípios e finalidades definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum de toda a humanidade (FERREIRA, 2004, p. 1241).

As autoras Resende (1995), Alves e Garcia (2000) discutem que as relações de poder existentes dentro das escolas se dão, na sua grande maioria, em virtude da função, do cargo,

⁹ O Conselho Nacional da Educação (CNE), por sua vez, assumiu a concepção de profissionais do magistério na Resolução CNE nº 3, de 8 de outubro de 1997, e a reafirmou no Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009 que “São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades[...]”.

das redefinições dos papéis de todos os que participam da ação educativa, exigindo, a cada mudança, uma nova visão da realidade escolar que se mostra muito complexa.

Assim, “ao tempo em que esse sentimento ainda permanece, cabe um importante papel para o supervisor escolar: criar um espaço de colaboração e de diálogos entre os diferentes e de reconhecimento do ‘outro’” (LUZ, 2009, p.89).

1.2 Constituição do profissional “Coordenador Pedagógico” no Brasil

Quando se refere ao tema “Coordenador Pedagógico”, Libâneo (2004) ressalta ser este o profissional da educação que viabiliza, integra e articula o trabalho didático-pedagógico numa relação direta com os professores, em linhas gerais tem a importante atribuição de acompanhar o processo didático-pedagógico dos professores.

A Coordenação Pedagógica tem como principal atribuição a assistência didático-pedagógica aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (Ibid. p. 219).

O termo “Coordenador Pedagógico” com as atribuições hoje recebidas nem sempre foi denominado assim, já foi chamado de “supervisor”, “orientador” e até mesmo “inspetor”, cada um com suas especificidades e funções que, dentro do ambiente escolar, “pareciam” serem as mesmas, ou muito semelhantes, porém muito distintas e diferentes uma da outra.

Segundo Saviani (2010), na medida em que a educação vai se organizando, a figura do supervisor vai se materializando. Aqui, no Brasil, a organização das ações educativas iniciou-se com a vinda dos primeiros jesuítas, ainda no século XVI, de sua *Ratio Studiorum*¹⁰, plano este formado por um conjunto de regras onde já fazia parte a função supervisora, neste caso, desempenhada pela figura do Prefeito dos Estudos e nas aulas régias que vieram com a Reforma do Marquês de Pombal. Nesse sentido, Saviani analisa que:

[...] a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local (SAVIANI, 2006, p. 22).

¹⁰ Plano de Estudos que continham as regras que estabeleciam as formas de estudar dessa época.

Tinha-se, na figura do supervisor, um verdadeiro fiscalizador, aquele que fazia o papel dos “olhos e ouvidos” do poder português no Brasil, controlando e orientando os passos que a educação deveria seguir.

Porém, as intervenções feitas por Pombal resultaram numa queda impressionante da educação no período do Brasil Colônia, quadro este que somente começou a mudar com o advento da Independência do Brasil. Em 1827 instituem-se as escolas de primeiras letras, nas quais o modelo de inspeção era baseado na vigilância e punição dos alunos. Alguns anos depois, mais especificamente em 1854, na Reforma Couto Ferraz, a ação supervisora é definitivamente incorporada à dinâmica escolar, cabendo a esse profissional cuidar da formação docente, além de inspecionar as escolas.

Já no final do período monárquico no Brasil, muito se debateu sobre a necessidade de se organizar o sistema nacional de educação. Na forma de organização estabelecida do trabalho escolar, o papel de supervisão escolar foi delegado ao inspetor escolar que deveria, pessoalmente ou com a ajuda de membros do Conselho Diretor, inspecionar os estabelecimentos de instituição primária e secundária, fossem elas públicas ou privadas. Além dessas tarefas, também lhe competia autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los ou substituí-los por outros, caso julgasse necessário (LIBÂNEO, 2005; SAVIANI, 2008).

Para Fusari (1997) os inspetores escolares podem ser vistos como precursores dos coordenadores pedagógicos, uma vez que “[...] exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica, [...]” (p.12).

Por um longo período, cerca de 60 anos, o cenário da educação nacional não sofreu alterações significativas. As primeiras mudanças após este período de estagnação vieram nas décadas de 1920 e 1930, com o surgimento dos “técnicos em escolarização”, a criação da Associação Brasileira de Educação, do Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, separando a parte técnica da administrativa. Todos estes acontecimentos contribuíram para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, resultando no surgimento independente das figuras do supervisor, do inspetor e do diretor, a partir do momento que coube ao supervisor a responsabilidade pela parte técnica e ao diretor pela parte administrativa.

[...] a categoria ‘técnicos de educação’ tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os

técnicos ou especialistas em educação. O significado de ‘técnicos da educação’ coincidia, então, com o ‘pedagogo generalista’, e assim permaneceu até o final dos anos 60 (SAVIANI, 2008, p. 28)

É fato que todo o processo educacional está, e sempre esteve, atrelado aos ditames políticos, econômicos e sociais, em todos os períodos da nossa história, evidenciando estar constantemente em segundo plano e que o trabalho desenvolvido pelos pedagogos foi se descaracterizando, sendo substituído, até mesmo, pelo de outros profissionais (MARAFON e MACHADO, 2005). Por isso que se deseja que os pedagogos, enquanto intelectuais comprometidos com a transformação social, pensem na instituição como ponto de partida para essa transformação, estejam atentos às melhores escolhas para o sucesso do processo educativo, reconstruindo saberes e atitudes éticas para um mundo mais fraterno (FREIRE, 2004).

Libâneo (2005), em relação à identidade profissional do pedagogo, identifica três tipos de formação que constituem a diversidade de práticas educativas na sociedade e, conseqüentemente, das ações pedagógicas. A saber: pedagogos *lato sensu* (professores de todos os níveis e modalidades de ensino), pedagogos *stricto sensu* (especialistas envolvidos em atividades de pesquisa e formação continuada, coordenação pedagógica e gestão escolar) e os pedagogos *ocasionais* (que se dedicam em atividades em apenas parte de seu tempo, como os professores de reforço). Cabe aqui fazermos um breve resgate histórico da profissão do pedagogo, dos caminhos percorridos pelo curso de Pedagogia.

A primeira regulamentação para o curso de Pedagogia foi em 1939, por meio do Decreto Lei nº 1190 de 4 de abril, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas. O referido Decreto-lei organizou o Instituto Superior de Pedagogia, na cidade de São Bento / SP, mantido pelas religiosas de Santo Agostinho desde 1934, e o denominou de Faculdade Nacional de Filosofia que atenderia os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Nessa organização, ficou estabelecido o esquema “3+1”, ou seja, para o curso de Pedagogia seria ofertado o bacharelado de 3 anos e, com um ano a mais obtinha-se a licenciatura.

A respeito das primeiras propostas para o curso de Pedagogia no Brasil:

[...] merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o ‘estudo da forma de ensinar’. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de ‘técnicos em educação’. Estes eram, à época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da

educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos Municípios (BRITO, 2006, p.01).

Ocorreu que o bacharel, sem a formação complementar do curso de Didática era considerado um Técnico em Educação e como não havia definição nas funções atribuídas à essa qualificação, acabou caindo no descrédito. Essa organização permaneceu até o ano de 1946, quando a formação do pedagogo foi definida obrigatoriamente em 4 anos, unindo o bacharelado com a licenciatura.

No período de 1946 até 1960, o curso de Pedagogia expandiu pelo Brasil todo, uma vez que não exigia instalações complexas, o que acabou acarretando uma formação de qualidade duvidosa.

Oliveira (2009) aponta o surgimento da função de Coordenador Pedagógico, no cenário Nacional, no período de 1961, sendo chamado inicialmente de Coordenador Distrital, passando a ser chamado de Orientador Pedagógico em 1965, atuando em várias escolas e, após 1969, em apenas uma escola, onde o principal papel do coordenador era a de um “controlador das aplicações dos métodos que aperfeiçoassem as condições de ensino-aprendizagem dos alunos” (p. 25).

Finalmente em 1961 foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4024/1961 – que determinou a instituição da orientação educativa e vocacional. Com a nova lei promulgada as escolas passaram a ter mais liberdade, podendo organizar currículos diversificados, partindo do núcleo comum estabelecido. Neste contexto

As escolas precisavam ser orientadas na implantação de programas de ensino que atendessem às necessidades dos alunos, respeitando as características regionais. As secretarias de educação passaram a organizar equipes de supervisores de ensino para auxiliar as escolas em suas tarefas (PRZYBYLSKI, 1985, p.51).

A LDB 4024/1961 traz a regulamentação da função desse profissional, que aqui é chamado de “orientador de educação”, e como deveria ser a sua formação. Promulgada em 20 de dezembro de 1961, a nova lei regulamenta que:

Artigo 62. A formação do orientador de educação será feito em cursos especiais que atendam as condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Artigo 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de

Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Artigo 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial em instituto de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961).

Após a LDB 4024/1961 ser sancionada, algumas leis, decretos e pareceres modificaram o desenho da Pedagogia no Brasil na década de 60. Observe no quadro abaixo:

Quadro 2: Legislação pós LDB 4024/1961 – Formação do Pedagogo

Legislação	Resolve que:
Parecer 251/1962	Mantém o esquema de bacharelado e licenciatura, fixa duração do curso e base comum no currículo. Destaca a necessidade de o professor primário ser graduado.
Parecer 292/1962	Regulamenta os cursos de licenciaturas, fixa matérias pedagógicas e propõem ideias para superar a dicotomia do esquema “3+1”.
Decreto-lei 53/1966	Fragmenta a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e cria a Faculdade de Educação para cuidar da formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação.
Lei 5540/1968	Define os profissionais especialistas que atuam nas funções de Administração, Planejamento, Supervisão, Inspeção e Orientação.
Parecer 252/1969	Supre a distinção entre bacharelado e licenciatura.

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados de documentos oficiais do Conselho Federal de Educação (2019).

Os Pareceres do Conselho Federal de Educação (CEF) que propuseram as mudanças nos cursos de Pedagogia no Brasil, após a LDB 4024/1961 tinham alguns objetivos, dentre eles o de centralizar a organização do currículo definindo a especificidade do bacharel em Pedagogia; e prever para a licenciatura o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, mantendo, mesmo assim, a dualidade do curso na formação de bacharéis e licenciados.

Com a Lei 5540/1968 é proposta a Reforma Universitária, facultando ao curso de Pedagogia a oferta das habilitações específicas para Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. No ano seguinte, o Parecer 252/1969 põe “por terra” a distinção entre os graduados em Pedagogia em bacharéis ou licenciados, deixando claro que a finalidade principal do curso de Pedagogia é preparar os profissionais para o setor da Educação, compreendendo um currículo mínimo com uma parte comum e outra diversificada, ou seja, o currículo mínimo formaria todo e qualquer profissional da área, e as habilitações propostas na lei supracitada faria parte da formação profissionalizante, aos especialistas.

Em tempo, Przybylski (1985) pondera a relevância que o Parecer 252/1969, do Conselho Federal de Educação, representou ao estabelecer um currículo para a formação de especialistas em educação, passo esse decisivo na implantação da supervisão escolar.

Numa análise mais profunda do quadro educacional desta época pode-se ver que a supervisão surge no mesmo momento da divisão social do trabalho, no modo de produção capitalista e, no caso da educação, na divisão do trabalho escolar, relacionando-se com o caráter administrativo que o cargo lhe confere.

A partir da Lei 5692/1971¹¹, passou-se a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não docentes dentro das instituições de ensino, com destaque a função do supervisor escolar que, neste período de autoritarismo militar e de fortes influências do tecnicismo na área pedagógica, passou a ter um papel essencial no desenvolvimento das atividades docentes na escola. A referida Lei regulamenta, distintamente, a formação de professores (docentes) e pedagogos (funções administrativas):

Artigo 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, com habilitação de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) Em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

[...]

Artigo 33. A formação de administração, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971)

Além da divisão em habilitações, o que tornava muito técnico o curso de pedagogia, a fragmentação na formação inicial resultava no especialista, passando, assim, o curso de Pedagogia a ser visto como o único objetivo de formar professores para a Escola Normal e não para o magistério da educação básica. Neste período, o pedagogo que não tivesse a certificação da Escola Normal não poderia “dar aulas”, ser professor da então denominada escola primária (CHUDZIJ, 2015).

Se a década de 1970 foi marcada por um período extremamente disciplinador, a década de 1980 ficou conhecida como o período dos questionamentos, o que provocou movimentos de transformação em vários segmentos da sociedade.

¹¹ Lei 5692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências.

Os problemas sociais reprimidos avolumam-se de tal forma que transbordam do sonho à realidade, provocando, nos anos 80, o movimento de transformação. [...] E nesse sonho dos anos 80 espera-se ‘extirpar’, extinguir, da formação à ação, a existência do supervisor (RANGEL, 2006, p. 71).

Ainda na década de 1980 vivenciou-se, no Brasil, um movimento de redemocratização que teve, dentre algumas consequências políticas, a promulgação da Constituição de 1988 que trouxe, entre outras decisões, reformas significativas para a educação, dentre elas a gestão democrática nas escolas de ensino público.

Neste contexto de transformação, de redemocratização e devido à conotação negativa da denominação “supervisor”, muitos estados começaram a utilizar o termo Coordenador Pedagógico, que veio assumir as funções antes desempenhadas pelo supervisor escolar. Assim, a nomenclatura de supervisor pedagógico¹² começa a entrar em desuso, sendo utilizada em seu lugar a denominação de Coordenador Pedagógico, definida e amparada pela Lei nº 9394/1996, neste momento, como profissional da educação/ magistério que desempenharia suas funções pedagógicas como suporte nas instituições de ensino.

Com a promulgação da LDB 9394/1996 temos a ampliação da legislação no que tange à formação inicial tanto de professores quanto de pedagogos, o então coordenador pedagógico, onde os Artigos 63 e 64 deixam clara a necessidade de essa formação ser feita no curso de Pedagogia ou em pós-graduação para que se possam exercer as referidas funções. Veja o que dispõe os Artigos acima citados:

Artigo 63. Os institutos superiores de educação manterão: I- **cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso de normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental**; II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III- **programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis**.

Artigo 64. A formação de **profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica**, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, grifos meus).

A referida Lei também traz um artigo sobre a valorização do coordenador pedagógico, garantindo-lhe os mesmos direitos de todos os outros profissionais da educação no que diz respeito ao plano de cargos e carreiras, concurso público, condições adequadas de trabalho e

¹² As questões que envolvem a nomenclatura desse profissional serão detalhadas mais adiante, no Capítulo II.

aperfeiçoamento profissional. Veja o que dispõem o artigo 67 sobre a valorização dos profissionais da educação:

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos de estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

No ano de 2006 a Lei 11.301¹³, de 10 de maio do referido ano, altera o artigo 67 da LDB 9394/1996, explicitando que o Coordenador Pedagógico faz parte dos profissionais da Educação e é o responsável pelo processo de formação continuada. A saber:

Art. 1º O art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o atual parágrafo único para § 1º:

Art. 67.....

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2006)

Observa-se, contudo, que em nenhuma das LDBs foi encontrada a nomenclatura Coordenador Pedagógico, cabendo aqui as contribuições da revisão bibliográfica acadêmica realizada por Waltrick (2008) apontando que:

Utilizam-se diferentes nomenclaturas para definir o profissional que se encarrega da função de coordenação pedagógica [...] no ensino fundamental, tais como: coordenador pedagógico; professor coordenador pedagógico; coordenador pedagógico educacional, supervisor escolar, coordenador escolar, supervisor pedagógico (WALTRICK, 2008, p. 22).

Além das questões sobre formação e valorização do coordenador pedagógico, a exigência de experiência docente de no mínimo dois anos para desempenhar qualquer outra

¹³Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

função de magistério agregou, a esses profissionais, atribuições mais próximas a gestão da aprendizagem. Esse amparo veio com a Resolução CEB/CNE nº 3/97, em seu Artigo 3, parágrafo primeiro:

Artigo 3º. O ingresso na carreira do magistério público se dará por concurso público de provas e títulos.

§ 1º. A experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência, será de 02 (dois) anos e adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado (BRASIL, 1997).

O avanço pode ser observado no corpo da legislação, que garante um novo modelo de gestão pedagógica, ao criar critérios básicos para a formação inicial do Coordenador Pedagógico e a década de 1990, além de presenciar o surgimento dessa função profissional, a encarrega de suscitar mudanças significativas no espaço escolar.

No entanto, faz-se necessário entender que a função de supervisão escolar não deixou de existir, simplesmente, da “noite para o dia”, mas sim, que houve uma ressignificação, uma redefinição da atuação desse profissional no âmbito escolar. Segundo Vasconcellos (2006, p. 87), sua nova função é de “circular entre os elementos do grupo, cabendo à coordenação a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade”.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNS/CP nº 1, de 15 de maio de 2006¹⁴ definiu como os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura passaria a ser organizados:

Artigo 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Assim, a formação dos pedagogos deveria ter como objetivo central o profissional qualificado para desenvolver as mais diversas atividades exigidas nos diferentes ambientes educativos, muito além do campo escolar.

Em 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação apresenta a Resolução nº 2¹⁵ que traz, em seu artigo 3º que:

¹⁴ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”.

Artigo 3º - A **formação inicial e a formação continuada** destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica e suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidade – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a **participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional** (BRASIL, 2015 – grifos meus)

Assim, a função desse novo profissional torna-se muito mais abrangente ao assumir as tarefas de coordenar, orientar e acompanhar o trabalho pedagógico escolar, ou seja, participar de todo o processo de ensino aprendizagem. (RANGEL, 2006).

Para Clementi (2011) cabe ao próprio coordenador valorizar a sua função, reconhecendo-se como um profissional com compromissos políticos e pedagógicos para com a instituição e a sociedade, não se acomodando nem se eximindo diante das dificuldades impostas pelo sistema.

A valorização da presença do coordenador na escola, passa pela necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação, uma vez que o processo educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre o seu fazer, para que possa, junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre a área (CLEMENTI, 2011, p. 65).

Portanto, assumir essa função tão complexa e ampla, com a seriedade e o compromisso que exige, dentro do atual contexto, requer do Coordenador Pedagógico “[...] uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos, [...], bem como a de uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa” (VASCONCELLOS, 2006, p.115).

Compreender o papel do Coordenador Pedagógico como aquele que faz “a ponte” entre toda a comunidade escolar, e não apenas o responsável pelas mazelas do dia-a-dia escolar, como a indisciplina e a falta de recursos pedagógicos, por exemplo, é fundamental para que o processo escolar aconteça de maneira plena e sadia. Portanto, a constante formação

¹⁵ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados de segunda licenciatura) e para formação continuada”.

de excelência desse profissional faz-se tão necessária e imprescindível. É disso que o próximo tópico se propõe a discutir.

1.3 Coordenador Pedagógico e Formação Continuada: do resgate na política educacional ao contexto atual

No decorrer da história, a figura do Coordenador Pedagógico vem sendo associada a de um profissional de função controladora de alunos e professores. Porém, pedagogicamente, este profissional tem a responsabilidade, dentro do espaço escolar, de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e os professores. Essa dificuldade em definir exatamente sua atuação está no fato de que a LDB 9394/1996 não cita os critérios específicos para atuação desse profissional nas modalidades da educação básica. Assim, fica, na maioria das vezes, a cargo do Plano de Cargos e Carreiras e/ou Estatuto do Magistério local especificar, definir as atribuições que este profissional deverá desempenhar.

A esse respeito, Pinto (2011) destaca que

A função do coordenador pedagógico nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica (p.80)

Para Placco (1994) a construção da identidade profissional, o fortalecimento e a aceitação por parte do grupo de professores e alunos, dependem da consciência crítica que os professores e coordenadores tem frente o papel desse profissional no ambiente escolar.

Numa breve análise da legislação sobre a formação continuada, temos que na LDB 9394/1996, no seu inciso III do artigo 63, a contemplação da formação continuada, onde está disposto que os institutos superiores de educação manterão os programas de formação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

No mesmo ano, a Lei 9424/1996, responsável pela instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁶ estabeleceu que os recursos disponibilizados através da nova lei sejam destinados exclusivamente ao Ensino Fundamental, devendo esses recursos serem aplicados conforme estabelecido no artigo 70 da LDB 9394/1996, aplicados nas despesas enquadrados

¹⁶ Manual de Orientação do FUNDEF <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>.

como de “manutenção e desenvolvimento de ensino”, ficando determinado que 60% (sessenta por cento) dos recursos seriam destinados para remuneração do magistério e os 40% (quarenta por cento) restantes deveriam ser aplicados, dentre outras coisas, na formação inicial e continuada dos professores.

Artigo 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades -meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Uma vez extinto o FUNDEF, no ano de 2006, temos em vigência o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁷, que regulamenta, em seu artigo 40, que:

Artigo 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007).

Na Resolução 03/1997, que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério, em seu artigo 5º, que os sistemas de ensino:

Evidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço (BRASIL, 1997).

¹⁷ Lei 11.494/2007 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Também o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10172/2001¹⁸ e posteriormente o PNE aprovado pela Lei 13005/2014¹⁹, estabelece, em seus objetivos e prioridades, a valorização dos profissionais da educação, fazendo parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo.

Somando aos dispositivos legais já mencionados, o Ministério da Educação elaborou princípios e diretrizes para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada, estabelecendo algumas orientações para o processo, dentre elas a formação continuada como exigência da atividade profissional no mundo atual e dever de ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.

Assim, a articulação entre a teoria e a prática, tão necessária na formação inicial, faz-se fundamental também na formação continuada, uma vez que favorece a reflexão sobre o cotidiano da escola, colaborando para a construção de novos saberes.

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza [...] já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓM, 2002, p. 15).

Compreender a formação como um processo contínuo é essencial para o desenvolvimento da práxis pedagógica e quando bem realizada, favorece o desenvolvimento profissional no momento em que propicia a formação de profissionais reflexivos, com autonomia e responsabilidade pela busca de seu próprio desenvolvimento profissional, o que colabora para a participação empenhada e competente nas definições e implementações das políticas educativas propostas.

Nesse sentido, Nóvoa (1997) traz o desafio de se perceber que a formação e o trabalho são indissociáveis, pois a formação é um processo de caráter permanente, permeando as atividades rotineiras do ambiente escolar.

Conforme Libâneo (1994):

A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para

¹⁸ Metas 12, 13, 14, 15 e 16 da referida Lei. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> acesso em fevereiro,2020.

¹⁹ Meta 16, estratégia 16.1 <http://pne.mec.gov.br/>, acesso em fevereiro,2020.

dirigir competentemente o processo de ensino. Para dirigir com competência o processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá ter uma sólida formação teórica, que deve estar associada a sua prática docente, ambas adquiridas respectivamente em sua formação inicial, e na prática docente, no cotidiano escolar, de forma pedagógica intencional e organizada (p. 27)

Compreendendo o Coordenador Pedagógico como sujeito ativo da prática educativa, como profissional de extrema relevância na garantia da efetivação e da articulação nas ações pedagógicas, como o responsável direto pela formação continuada dos professores, faz-se necessário entender onde e como acontece a formação desse profissional, o Coordenador Pedagógico²⁰.

O Coordenador Pedagógico, nos dias de hoje, tornou-se um agente participativo direto entre os professores, direção e comunidade escolar em geral, desempenhando papel de articulador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo mudanças significativas no espaço escolar.

Além das tarefas acima descritas, segundo Domingues (2014) uma das tarefas principais do coordenador pedagógico é a de formação continuada dos professores, a formação em serviço, proporcionando a reflexão da prática docente com vistas à transformação da prática educativa.

Pelissari (2005) contribui com a questão da complexidade da constituição de formador quando afirma que:

[...] constituir-se formador é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos e realizar ajustes, reavaliá-las [...], assim, considero o ato de formar como sendo o mais desafiador para o Coordenador Pedagógico (p.01)

Formar não é simplesmente transmitir informações e conhecimentos teóricos e práticos, neste caso aos professores, mas sim construir, transformar, refletir e articular saberes. Para tanto, é necessário que o Coordenador Pedagógico desenvolva habilidades e competências específicas que contribuam para as mudanças significativas nas concepções e posturas dos docentes. Por essa principal razão é que este profissional precisa de investimentos científicos enquanto formador, pois somente assim o Coordenador Pedagógico

²⁰ Na LDB 9394/1996, faz parte dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para Educação Básica.

será um agente de formação e transformação da realidade escolar onde está inserido (ORSOLON, 2000).

Prada (1997) apresenta na obra “Formação Participativa de Docentes em serviço”, um quadro com as mais variadas terminologias que são usadas na definição dos programas de formação continuada. Segundo seus estudos os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. O autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação com o objetivo de ampliar essa compreensão:

Quadro 3 – Terminologias empregadas para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendomecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós- graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-89)

Percebe-se com esse quadro que, embora existam inúmeros termos empregados, a formação continuada aparece como um processo integrador na ação docente, empregando valores reflexivos e transformadores à vida do professor em sociedade. Os termos também remetem à ideia de qualidade educacional voltada para a construção da cidadania.

Essa variedade nas terminologias utilizadas nos processos de formação continuada não significa que o formato no qual elas acontecem seja tão diferente, ou seja, na maioria das vezes os momentos de formação continuada são realizados por meio de cursos, oficinas, encontros, palestras, seminários, entre outros, que geralmente acontecem nas IES, afastando os profissionais do magistério de seu espaço cotidiano de trabalho, reforçando equivocadamente a ideia de que nas Universidades encontra-se apenas a “teoria”, o conhecimento científico, não havendo nesses espaços a possibilidade de produção, apenas aquisição, e o profissional voltando para o “chão da escola” encarrega-se de utilizar da teoria aprendida na sua prática docente.

E, diante de todas as diferentes terminologias apresentadas no Quadro 3, esta pesquisa opta pela visão de formação continuada em detrimento das demais nomenclaturas, que possuem um caráter mais tecnicista, mecânico, que, de certo modo, desqualifica a função do docente e demais membros do grupo de magistério.

As políticas públicas voltadas para os programas de formação continuada exigiam a escolha de um profissional da educação (geralmente o Coordenador Pedagógico) para ser capacitado, receber as orientações formativas para que depois “repassasse” aos demais colegas da instituição de ensino na qual ele trabalhava, sendo este considerado um multiplicador de conhecimentos. Sobre esta forma de formação continuada, Franco e Fusari (2007, p. 134) analisam que:

Um modelo de formação que sustenta a ideia de que o fato simplesmente de reunir professores que trabalham com a mesma área de conhecimento, ou especialistas que desenvolvem atividades da mesma natureza de atuação garantisse uma análise consistente de suas práticas e os mobilizasse a um olhar intencional para os conhecimentos teóricos que orientam sua atuação.

Essas modalidades de formação pautadas principalmente numa racionalidade técnico-instrumental, ou seja, onde o profissional multiplicador é visto como um mero “reprodutor” do conhecimento que lhe foi oferecido durante os cursos e momentos de formação continuada, não é o ideal que esta pesquisa propõe. Ao contrário, nessa defende-se

que os programas de formação continuada devem estar voltados para a prática da reflexão sobre a ação educativa.

O modelo proposto nas políticas públicas voltadas para os programas de formação continuada dos profissionais da educação mais distanciava do que aproximava-os das reais necessidades que envolviam a prática pedagógica. Dessa forma, outra modalidade para oferecimento destes processos de formação precisava ser proposto. Assim, a formação continuada dentro do ambiente escolar ganha espaço, visto que oferece momentos de discussão e reflexão dos limites e possibilidades da atividade de ensinar. Sobre essa nova proposta, Pimenta (2002, p.22) traz que “a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores”.

Os momentos de formação continuada são fundamentais, principalmente quando se leva em consideração as mudanças sociais, econômicas e culturais diárias presentes em todos os ambientes, o que requer práticas pedagógicas que atendam a essas mudanças, tornando os profissionais da educação (docentes e coordenadores pedagógicos) sujeitos ativos dos programas, para que estes não sejam encarados, vistos e sentidos como uma sobrecarga funcional.

Segundo Clementi (2011, p. 63), “A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é um fator que interfere na sua prática educativa”. Tendo como principal atribuição a assistência pedagógica e didática aos professores, auxiliando-os a planejar, executar e avaliar situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos, é necessário que o coordenador esteja sempre um passo à frente do professor em relação à formação continuada.

Dessa forma, a ação do Coordenador Pedagógico, juntamente com a gestão escolar, pode contribuir para várias ações pedagógicas coletivas, caminho este que faz uma diferença fundamental no processo de ensino como um todo, uma vez que a educação, como se sabe, é construída em parceria e coletividade.

É sabido que os estudos sobre a Coordenação Pedagógica e sua participação na gestão escolar são recentes, assim, faz-se necessário analisar estas questões também no âmbito local desta pesquisa. O próximo capítulo trata dos aspectos locais.

CAPÍTULO II

INSTITUCIONALIZAÇÃO, OFERTA E GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REME DOURADOS: DO SUPERVISOR AO COORDENADOR

Este segundo capítulo tem como objetivo analisar a trajetória do Coordenador Pedagógico da rede pública de ensino do Município de Dourados/MS, partindo do conceito inicial, que é a supervisão escolar e com ênfase na sua formação continuada.

O capítulo está estruturado em 3 tópicos: o primeiro traz um breve panorama que objetiva contextualizar o Município de Dourados no âmbito da educação. O segundo tópico dedica-se às questões referentes a gestão escolar na REME e, finalmente o terceiro tópico, traz os aspectos fundamentais do caminho percorrido pelo Coordenador Pedagógico, inicialmente denominado Supervisor Escolar e, também, a importância da formação continuada deste profissional da educação.

2.1 O Município de Dourados: contexto histórico, político e educacional

Criado pela Lei n.º 658 de 15 de Junho de 1914, na categoria ainda de distrito do Município de Ponta Porã, somente 21 anos depois, por meio do Decreto n.º 30, de 20 de Dezembro de 1935, é que Dourados foi definitivamente elevado ao nível de Município (DOURADOS, 2017).

As promessas de desenvolvimento do novo Município atraíram famílias vindas, praticamente, das quatro regiões brasileiras, principalmente da Região Sul do Brasil. A considerável produção agrícola da região, fez com que o Presidente Getúlio Vargas criasse a Colônia Agrícola de Dourados (CAND), em 1943, o que possibilitou a abertura de estradas interioranas para o escoamento da produção não somente para Cuiabá, então capital do estado de Mato Grosso, como também para a região de São Paulo²¹.

Para Albanez (2003):

²¹ Neste período, São Paulo já era um importante entreposto comercial principalmente em virtude do Porto de Santos.

Dois acontecimentos demarcaram a trajetória da região de Dourados ano de 1943: a criação do Território Federal de Ponta Porã, em setembro de 1943, e o da Colônia Agrícola de Dourados – CAND, em outubro do mesmo ano. O decreto lei n. 5.941, de 28 de outubro de 1943, que criou a CAND, estabeleceu a demarcação de 300 mil hectares no Município de Dourados que, à época, pertenciam ao Território Federal de Ponta Porã. [...] Com a implantação da CAND, a Colônia atraiu, além de trabalhadores rurais, um contingente de novos serviços. A região passou a contar com serviços bancários e empresas, além da formação de cooperativas. Configurou-se o projeto 34 integracionista do governo Vargas: a Colônia Agrícola Nacional de Dourados tornou-se, de fato, a menina dos olhos do projeto colonizador do governo estado-novista (p.24).

É importante registrar que antes mesmo da colonização do território onde hoje se encontra o Município de Dourados, este espaço era habitado por tribos indígenas, das etnias Guarani, Terena e Kaiowá e que muitos descendentes dessas tribos ainda habitam nosso Município. Dourados contém a segunda maior população indígena do país, com cerca de 13 mil²² pessoas, morando nas duas Aldeias – Jaguapiru e Bororó – localizadas dentro do perímetro urbano do nosso Município.

Dourados tem uma população estimada para este ano de 2019, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística²³ (IBGE), de aproximadamente 222.949 pessoas. Atualmente, a população douradense é formada por migrantes das mais variadas partes do país, sendo que os oriundos da região Nordeste apresentam-se em maior número, uma vez que a vinda para o estado de Mato Grosso do Sul, especialmente para a região da grande Dourados, está estreitamente ligada ao sonho de melhores condições de vida. Quanto aos imigrantes, temos a presença de japoneses, árabes, muçulmanos, italianos e alemães. A maior Fonte de riqueza econômica do Município ainda é a agropecuária, com destaque para produção de soja e milho, e para produção de gado de corte.

Dourados é um dos 79 Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, localizado à sudoeste, faz limite com os Municípios de Itaporã, Douradina, Maracaju, Rio Brillhante, Ponta Porã, Laguna Carapã, Fátima do Sul, Caarapó e Deodópolis. Segundo o IBGE é a segunda cidade mais desenvolvida do Estado com população estimada para o ano de 2019 em de cerca de 222.949 pessoas, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é maior que 90% e as matrículas no Ensino Fundamental para o ano de 2018 superaram o índice de 34.000 matriculados.

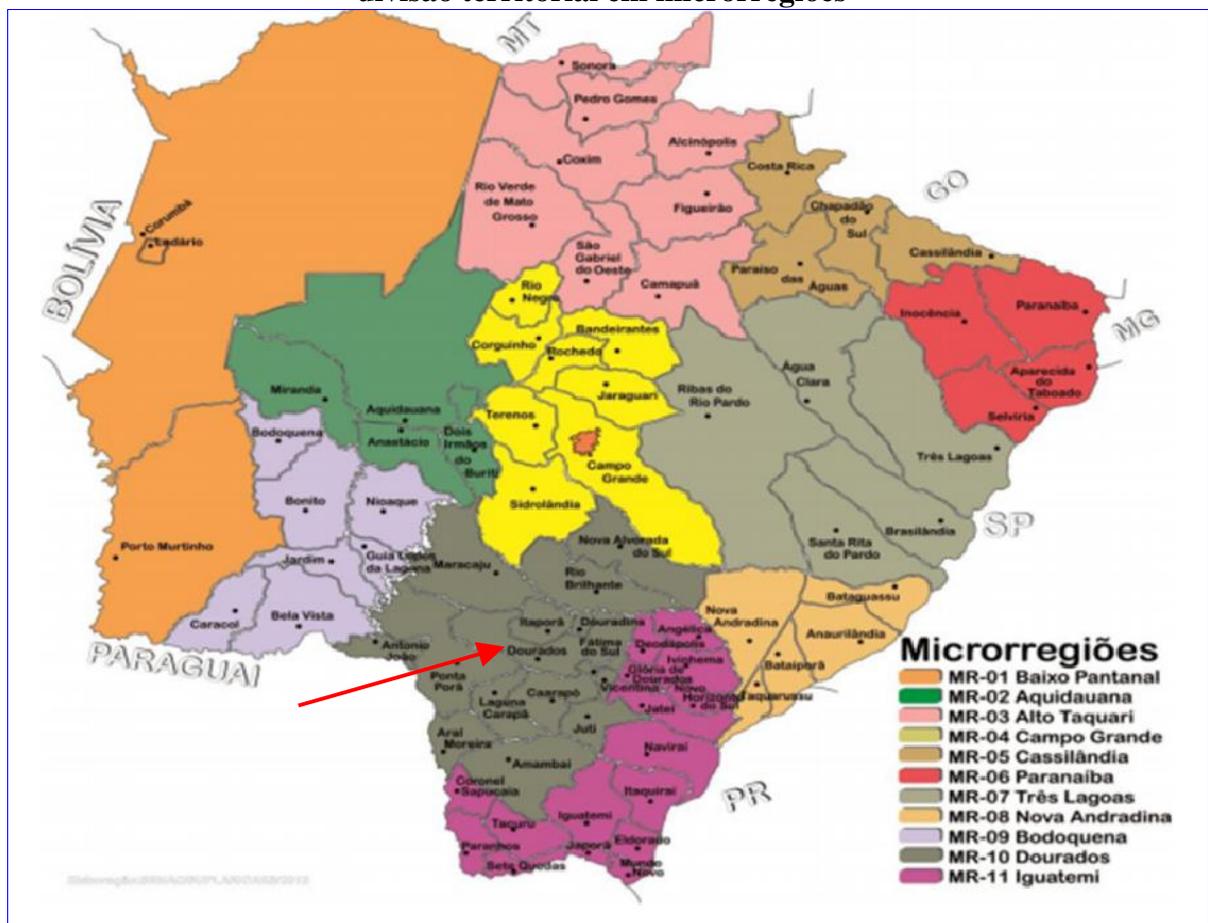
²² Dados fornecidos pelo CIMI / MPF / MS à reportagem do Jornal Dourados Agora, de 28/11/2017 <https://douradosagora.com.br/noticias/especiais/com> acessado em 20 de agosto de 2019.

²³ Dados obtidos no site oficial do IBGE <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama> acessado em 20 de agosto de 2019.

Além da divisão territorial, Mato Grosso do Sul possui uma outra divisão geográfica interna, por microrregiões, que é formada por um Município de referência (geralmente o mais desenvolvido economicamente) e alguns Municípios menores próximos que buscam neste principalmente os serviços de saúde, educação e trabalho.

O Município de Dourados é um dos polos das 11 microrregiões de nosso Estado, abrangendo outros 15 Municípios menores. A figura 1 representa com nitidez tanto a localização geográfica do Município de Dourados como essa subdivisão em microrregiões.

Figura 1 – Localização do Município de Dourados no Estado de Mato Grosso do Sul e na divisão territorial em microrregiões



Fonte: Mato Grosso do Sul (2015). Adaptado para este trabalho.

No campo educacional, o Município de Dourados conta com a Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED – que busca desenvolver métodos e técnicas que propiciem aos estudantes da educação municipal “um processo atraente e acessível a todas as faixas da população, com um nível de ensino elevado e de qualidade” (DOURADOS, 2017).

De acordo com o Censo do IBGE (2015/2017), a Rede Municipal de Ensino do Município de Dourados atende pouco mais de 60% (sessenta) das vagas ofertadas na

educação pública. Em relação ao quantitativo de matrículas, o quadro abaixo traz dados estatísticos que comprovam o atendimento prestado pela SEMED nos segmentos da Educação Básica no ano de 2017.

Tabela 1: Matrículas Realizadas na Educação Básica ano 2017

	Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA	Regular	E.J.A.
Rede Municipal	3.595	3.967	14.056	5.119	575	-	-
Rede Estadual	-	-	3.114	7.622	1.004	6.126	2.251
Rede Federal	-	-	-	-	-	242	-
Rede Privada	1.031	1.574	2.835	1.780	-	2.117	70
Total Parcial	4.626	5.541	20.005	14.521	1.579	8.485	2.321
Total por Etapa	10.167		36.105			10.806	

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do INEP/2017.

O Município de Dourados conta, atualmente, com 45 Escolas Municipais, que atendem a Pré-Escola e todo o Ensino Fundamental, incluindo em algumas poucas unidades a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A tabela abaixo traz dados estatísticos no que tange ao quantitativo por etapa de ensino e dependência administrativa. É importante ressaltar que uma mesma Instituição pode oferecer mais de uma etapa de ensino, ou seja, existem escolas da REME que atendem concomitante, alunos da pré-escola e anos iniciais, ou somente anos iniciais, ainda anos iniciais e finais, e algumas que atendem todas as etapas de ensino, inclusive EJA.

Tabela 2: Relação Etapa de Ensino de acordo com a Dependência Administrativa / 2017

	Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA	Regular	EJA
Rede Municipal	36	73	43	24	04	-	-
Rede Estadual	-	-	15	21	05	18	07
Rede Federal	-	-	-	-	-	01	-

Rede Privada	19	18	14	10	-	7	01
Total	55	91	72	55	09	26	08

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do INEP/2017.

No ano de 2005, o então Prefeito José Laércio Cecílio Tetila, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de melhor organizar e distribuir os profissionais da Rede Municipal de Educação assinou o Decreto nº 3638²⁴, que “Dispõe sobre o enquadramento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados por Tipologia²⁵ de lotação e dá outras providências”. Este Decreto é composto por 7 Artigos, onde são apresentados os critérios utilizados para classificar as Escolas e, por conseguinte, distribuir e/ou redistribuir os profissionais da Educação, desde os administrativos até os pedagógicos.

De acordo com o documento citado as escolas municipais passam a ser classificadas em 7 tipologias diferentes, observando os critérios mencionados abaixo.

Quadro 4: Variáveis para definição da tipologia escolar / setembro de 2015

Número de Sala de aula (turmas) por nível de Ensino	Número de alunos								
	Até 150	151 a 299	300 a 499	500 a 699	700 a 899	900 a 1.099	1.100 a 1.299	1.300 a 1.499	A partir de 1.500
	Pontuação								
Até 5	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 a 9	3	4	5	6	7	8	9	10	11
10 a 13	4	5	6	7	8	9	10	11	12
14 a 17	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A partir de 18	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Outras Dependências	Pontuação	Turnos	Pontuação	Níveis de Ensino	Pontuação
Até 5	1	Matutino	1	Pré-Escola	1
De 06 a 10	2	Matutino e Vespertino	2	5ª a 8ª série	3
De 11 a 15	3	Matutino, Vespertino e Noturno	3	1ª a 4ª série	4
A partir de 16	4				

Fonte: Diário Oficial nº 1.657, de 31 de outubro de 2005, p.3.

Assim, após análise criteriosa das escolas municipais de Dourados, ficou definida a tipologia a qual cada uma delas se enquadraria, havendo assim um reordenamento no que se referia ao quantitativo de funcionários por função desempenhada. O quadro classificatório para pontuação que definiu a tipologia a qual cada uma das escolas pertenceria, de acordo

²⁴ Diário Oficial – Ano VII - nº 1.657, Dourados,MS/ segunda feira, 31 de outubro de 2005.

²⁵ Estudo dos traços característicos de um conjunto de dados, visando a determinar tipos ou sistemas (Dicionário Léxico da Língua Portuguesa). Neste caso, entende-se por Tipologia as características que determinarão o enquadramento das Escolas Municipais quanto ao número específico de funcionários e alunos.

com os critérios constantes no Artigo 3 deste Decreto: número de alunos matriculados na escola, níveis de ensino que oferece, turnos de funcionamento, total de salas de aula e demais dependências – conforme ilustrado no Quadro 3 - ficou assim estabelecido a classificação que definiu a qual grupo a Unidade Escolar pertence, estabelecendo, portanto, a sua Tipologia.

Quadro 5: Pontuação das Variáveis Analisadas e Classificação Final para Tipologia Escolar – setembro/2005

Tipologia/ Pontuação	Classificação
De 11 a 14	E
De 15 a 18	D
De 19 a 23	C
De 24 a 29	B
A partir de 30	A

Fonte: Diário Oficial nº 1.657, de 31 de outubro de 2005, p.3.

Do total de escolas do Município de Dourados, seis unidades não se enquadram na classificação estabelecida no Quadro 4, pois apresentam especificidades, particularidades que são tratadas no artigo 2 do referido Decreto:

Artigo 2º - As Escolas Municipais, de acordo com as variáveis que apresentarem, ficam classificadas por tipologia que vão de ‘A’ até ‘F’ e Especial.

§ 1º - As Escolas Municipais Fazenda Miya – Pólo, Dr. Camilo Hermelindo da Silva – Pólo e Geraldino Neves Corrêa – Pólo, formam conjuntos de Salas seriadas e Multisseriadas, sendo consideradas de Tipologia F.

§ 2º - Ficam classificadas de Tipologia “Especial”, as seguintes Unidades Escolares:

I – Complexo do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente -

CAIC – José de Matos Pereira Juca de Matos com suas Instituições

II – EM. Agrotécnica Pe. André Capélli

III – EM. Indígena Agustinho

IV – EM. Indígena Araporã

V – EM. Indígena Pai Chiquito – Chiquito Pedro

VI – EM. Tengatuí – Marangatu – Pólo (DOURADOS, 2005, p. 2).

Nessa época o Município contava com apenas 37 escolas, sendo que destas seis foram classificadas na tipologia A, obtendo pontuação entre 31 e 35 pontos; oito classificadas na tipologia B, com pontuação entre 24 e 29 pontos; nove escolas na tipologia C, com pontuação entre 19 e 23 pontos; cinco escolas na tipologia D, pontuação entre 15 e 18 pontos e nenhuma escola enquadrou-se na tipologia E, entre 11 e 14 pontos; além das três

escolas classificadas na tipologia F por oferecerem salas multisseriadas e seriadas; e também as seis escolas classificadas com a tipologia de “especiais” por apresentarem uma organização diferenciada das demais.

O quadro abaixo traz a identificação das escolas municipais de acordo com a tipologia em que ela se enquadra:

Quadro 6: Enquadramento das Escolas Municipais de acordo com a Tipologia – setembro/2005

Nº	Enquadramento das Escolas Municipais	Pontuação	Tipologia
01	Armando Campos Belo	31	A
02	Clarice Bastos Rosa	35	
03	Etalívio Penzo	31	
04	Lóide Bonfim Andrade	33	
05	Profª Clori Benedetti de Freitas	33	
06	Weimar Gonçalves Torres	33	
07	Aurora Pedroso de Camargo	25	B
08	Francisco Meireles	28	
09	Januário Pereira de Araújo	25	
10	Maria Rosa Antunes da Silveira Câmara	27	
11	Prof. Alvaro Brandão	25	
12	Profª Efantina de Quadros	29	
13	Profª Elza Farias kintischev Real	24	
14	Sócrates Câmara	28	
15	Arthur Campos Mello	22	C
16	Franklin Luiz Azambuja	21	
17	Joaquim Murtinho	20	
18	Laudemira Coutinho de Melo	22	
19	Profª Antonia Cândida de Melo	19	
20	Ver. Albertina Pereira de Matos	19	
21	Cel. Firmino Vieira de Matos	19	
22	Pe. Anchieta	21	
23	Prof. Ruy Gomes	23	
24	Bernardina Corrêa de Almeida	15	D
25	Frei Eucário Schmitt	18	
26	Izabel Muzzi Fioravante	15	
27	Profª Manoel Santiago de Oliveira	18	
28	José Eduardo Canuto Estulano - Perequeté	17	
29	Dr. Camilo Hermelindo da Silva	-	F
30	Fazenda Miya – Pólo	-	
31	Geraldino Neves Corrêa - Pólo	-	
32	Agrotécnica Pe. André Capelli	-	Especial
33	Indígena Agustinho	-	
34	Indígena Pai Chiquito – Chiquito Pedro	-	
35	Indígena Araporã	-	
36	Complexo do Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente – CAIC, José de Matos Pereira – “Juca de matos” – EM. Neil Fioravante	-	
37	Tengatuf Marangatu - Pólo	-	

Fonte: Diário Oficial nº 1.657, de 31 de outubro de 2005, p.3.

Ainda nesse Decreto, no Artigo 4 encontram-se os critérios a serem analisados para classificar a quantidade de Coordenadores Pedagógicos que cada Unidade Escolar poderia ter.

Artigo 4 – O número de Coordenadores Pedagógicos por escola será definido pela variável nível de ensino e respectivos números de salas de aula (turma), conforme consta no Anexo IV deste Decreto.

§1º - Terá predominância para soma de pontos, o número de turmas oferecidas no Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série e de 1ª a 4ª série, considerando que o maior número de professores se concentra nesses de ensino, junto aos quais os coordenadores exercem a função pedagógica.

§2º - O número de Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares classificadas como Tipologia Especial será diferenciado das demais, dada as especificidades que cada uma delas apresenta (DOURADOS, 2005, p. 2).

O quadro a seguir traz a ilustração dos critérios mencionados no artigo 4 do referido Decreto, citada anteriormente.

Quadro 7: Critérios para definição do quantitativo de Coordenador Pedagógico por Unidade Escolar – setembro/2005

Nível de Ensino	Número de Salas de aula (turmas)	Pontos
Pré – Escola	De 1 a 3 turmas	0
	De 4 a 6 turmas	1
	De 7 turmas acima	2
Ensino fundamental 1º à 4º série	De 4 a 5 turmas	1
	De 6 a 8 turmas	2
	De 9 a 11 turmas	3
	De 12 a 14 turmas	4
	De 15 a 17 turmas	5
	De 18 turmas acima	6
Ensino Fundamental 5º à 8º série	De 4 a 5 turmas	2
	De 6 a 8 turmas	3
	De 9 a 11 turmas	4
	De 12 a 14 turmas	5
	De 15 a 17 turmas	6
	De 18 turmas acima	8

Fonte: Diário Oficial nº 1.657, de 31 de outubro de 2005, p.3.

Para as Unidades Escolares que não se enquadram como “especiais” no Decreto que define a tipologia das escolas municipais de Dourados, o único critério utilizado para definir o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos é o número de turmas atendidas nas escolas, sem considerar, em momento algum, que a presença desses profissionais é essencial para que o processo educacional aconteça em sua totalidade. Assim, tendo em vista os critérios estabelecidos no referido documento para definir o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por Unidade Escolar, tem-se a seguinte definição.

Quadro 8: Pontuação Final para Definição do Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por Escola – setembro/2005

Tabela de Pontos	
1 a 3 pontos	1 coordenador
4 a 5 pontos	2 coordenadores
6 a 7 pontos	3 coordenadores
8 pontos acima	4 coordenadores

Fonte: Diário Oficial nº 1.657, de 31 de outubro de 2005, p.3.

Ao analisar os critérios elencados para definir o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por Unidade Escolar, faz-se necessário considerar que a convivência mais próxima deste profissional com os professores e alunos viabiliza a transformação efetiva da prática pedagógica no ambiente educacional, pois havendo condições favoráveis para o seu trabalho o Coordenador Pedagógico tende a aprimorar o fazer docente. Pesquisadores como Antunes (2010) e Horta (2007) trazem em seus estudos que o papel, a tarefa essencial do Coordenador é a de trabalhar com a formação continuada, possibilitando momentos de reflexão da práxis e, o número reduzido desses profissionais nas Escolas dificulta os momentos de “troca”, planejamento e discussões acerca do fazer pedagógico (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014)

Diante da determinação do número de Coordenadores Pedagógicos destinados a cada uma das Escolas Municipais de Dourados, para definição final foi considerado também o maior ou menor grau de complexidade em relação ao número de turmas, turnos e alunos de cada instituição. A quantidade ficou assim determinada conforme delineado no quadro 8.

Quadro 9: Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por Unidade Escolar – setembro/2005²⁶

Nº	Unidade Escolar	Coordenador Pedagógico Quantitativo
01	EM. Armando Campos Belo	4
02	EM. Arthur Campos Mello	31
03	EM. Aurora Pedroso de Camargo	3
04	EM. Bernardina Correa de Almeida	1
05	EM. Cel. Firmino Vieira de Matos	1
06	EM. Clarice Bastos Rosa	4
07	EM. Etalívio Penzo	4
08	EM. Fazenda Miya	1
09	EM. Franklin Luiz Azambuja	3
10	EM. Francisco Meirelles	4
11	EM. Frei Eucário Schmitt	2
12	EM. Izabel Muzzi Fioravante	1
13	EM. Januário Pereira de Araújo	3
14	EM. Joaquim Murinho	2
15	EM. José Eduardo C. Estulano – Perequeté	2
16	EM. Laudemira Coutinho de Mello	2
17	EM. Lóide Bonfim Andrade	4
18	EM. Maria da Rosa da Silveira Câmara	4

²⁶ No Quadro 8, as escolas Dr. Camilo Hermelindo da Silva e Geraldino Neves Corrêa – Pólo, ambas de tipologia F, não foram citadas. Acredita-se que por falha de digitação, pois essas Unidades Escolares atendiam normalmente nesta época. Outro equívoco está na quantidade de Coordenadores Pedagógicos da Escola Arthur Campos Mello que, de acordo com a tipologia tem 3 profissionais nesta função, e não 31.

19	EM. Pe. Anchieta	2
20	EM. Prof. Alvaro Brandão	4
21	EM. Prof. Ruy Gomes	1
22	EM. Prof ^o Manoel Santiago de Oliveira	2
23	EM. Prof ^a Antônia Cândida de Melo	3
24	EM. Prof ^a Clori Benedetti de Freitas	4
25	EM. Prof ^a Efantina de Quadros	4
26	EM. Prof ^a Elza Farias Kintischev Real	3
27	EM. Sócrates Câmara	3
28	EM. Ver. Albertina Pereira de Matos	1
29	EM. Weimar Gonçalves Torres	4
Especiais		
30	EM. Neil Fioravante (integrante do CAIC)	4
31	EM. Agrotécnica Pe. André Capelli	1
32	EM. Indígena Agustinho	1
33	EM. Indígena Araporã	1
34	EM. Indígena Pai Chiquito – Chiquito Pedro	1
35	EM. Tengatuí Marangatu	3

Fonte: Diário Oficial nº 1.657, de 31 de outubro de 2005, p.4.²⁷

A tipologia para classificar a quantidade de funcionários que devem compor o quadro administrativo e pedagógico de cada escola ainda continua amparada pelo Decreto nº 3638 de 2005, salvo as alterações específicas ao Anexo II, sofridas pelo Decreto nº 98 de 2009²⁸ que, de acordo com a Equipe de Supervisão Escolar da SEMED está “em vias de mudança”, mas ainda não houve a publicação de alterações para esta classificação por dois motivos principais: a falta de autonomia do Setor de Supervisão na publicação do documento e também em virtude do aumento significativo no orçamento da pasta da Educação, no que se refere ao salário dos servidores que deverão ser contratados para que a nova legislação seja cumprida.

Assim, de acordo com o Decreto vigente, 11 escolas municipais contam com 4 Coordenadores Pedagógicos, 8 com 3CPs, 6 escolas com 2Cps e 10 unidades de ensino com 1 Coordenador Pedagógico. É importante registrar que duas, das 37 escolas citadas no Quadro 6, não contam com nenhum Coordenador Pedagógico, a saber: Dr. Camilo Hermelindo da Silva e Geraldino Neves Corrêa – Polo. Quando pesquisado os motivos para esta realidade, nada foi encontrado nos registros documentais disponíveis.

Após o ano de 2009, mais quatro escolas municipais foram criadas, e para cada uma delas foi publicado um Decreto no Diário Oficial do município, o qual traz, dentre outras informações, a tipologia na qual a nova Unidade de Ensino se enquadra. As novas escolas criadas foram:

²⁷ Em relação ao quantitativo de Coordenadores Pedagógicos da Escola Arthur Campos Mello, o quantitativo são 3, e não 31 conforme documento. Houve um erro de digitação.

²⁸ Publicado no Diário Oficial 2.470, de 05 de março de 2009.

Tabela 3: Relação das Unidades Municipais de Ensino criadas pós março/2009

Unidade Escolar	Decreto de Criação	Tipologia	Diário Oficial
Indígena Ramão Marins	Decreto n° 212	Especial	D.O. 2.521 – 05/2009
Pref. Luiz Antonio Álvares Gonçalves	Decreto n° 842	C	D.O. 2.731 – 04/2010
Dom Aquino	Decreto n° 614	D	D.O. 3.202 – 03/2010
Profª Avani Cargnelutti Fehlauer	Decreto n° 874	C	D.O. 3.264 – 06/2012

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Decretos citados.

No início do ano de 2018 a Supervisora Técnica Escolar da SEMED realizou um levantamento detalhado para atualizar alguns dados do cenário escolar da REME. Dentre os aspectos pesquisados, nos deteremos ao quantitativo de Coordenadores Pedagógicos e a disposição da tipologia das Unidades Escolares da Rede Municipal. Neste documento foram constatados alguns dados que divergiam dos critérios estabelecidos nos Decretos de n° 3638/2005 e 98/2009, pois de acordo com o Censo Escolar realizado anualmente, quase sempre tem-se alterações em relação ao quantitativo de alunos e sala de aula em funcionamento em cada uma das escolas, alterando, conseqüentemente, a tipologia instituição.

O quadro a seguir traz informações da disposição atual quanto a tipologia das Escolas da Rede Municipal de Ensino:

Quadro 10: Tipologia das Unidades Escolares da REME 2018

N°	Escola Municipal	Tipologia	Pontuação	Total
01	Armando Campos Belo	A	A partir de 30 pontos	06 escolas
02	Clarice Bastos Rosa			
03	Etalvío Penzo			
04	Loide Bonfim Andrade			
05	Profª Clori Benedetti de Freitas			
06	Weimar Gonçalves Torres			
07	Aurora Pedroso de Camargo	B	De 24 a 29 pontos	09 escolas
08	Francisco Meireles			
09	Januário Pereira de Araújo			
10	Maria da Rosa Antunes da Silva Câmara			
11	Pref. Álvaro Brandão			
12	Profª Efantina de Quadros			
13	Profª Elza Farisd Kintschev Real			
14	Profª Maria da Conceição Angélica			
15	Sócrates Câmara			
16	Arthur Campos Mello	C	De 19 a 23 pontos	14 escolas
17	Cel. Firmino Vieira de Matos			
18	Franklin Luiz Azambuja			
19	Frei Eucário Schimitt			
20	Joaquim Murtinho			
21	Laudemira Coutinho de Melo			
22	Padre Anchieta			

23	Pref. Rui Gomes			
24	Prof. Manoel Santiago de Oliveira			
25	Profª Antonia Candida de Melo			
26	Profª Iria Lucia Wilhelm Konzen			
27	Vereadora Albertina Pereira de Matos			
28	Pref. Luiz Antonio Álvares Gonçalves			
29	Profª Avani Cargnelutti Fehlauer			
30	Bernardina Corrêa de Almeida	D	De 15 a 18 pontos	04 escolas
31	Izabel Muzzi Fioravante			
32	José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté			
33	Dom Aquino Corrêa			
34	Pedro Palhano	E	De 11 a 14 pontos	01 escola
35	Dr. Camilo Hermelindo da Silva	F	Escolas com salas seriadas e multisseriadas	11 escolas
36	Fazenda Mya – Pólo			
37	Geraldino Neves Corrêa – Pólo			
38	Indígena Agostinho	Especial	Escolas Especiais	
39	Indígena Araporã			
40	Indígena Lacu'í Roque Isnard			
41	Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro			
42	Indígena Tengatui Marangatu – Pólo			
43	Agrotécnica Pe. André Capelli			
44	Neil Fioravanti			
45	Indígena Ramão Marins			

Fonte: Elaborado pela autora, baseado no Decreto n° 3638/2005 e no Decreto n° 98/2009, que alterou o anexo e nos dados retirados do estudo realizado pela Supervisora Técnica Escolar da SEMED.

Outro dado levantado no documento elaborado pela Técnica Escolar da SEMED aponta que existem, atualmente, 111 Coordenadores Pedagógicos na REME, sendo que algumas escolas possuem maior ou menor quantidade quando relacionado ao que estabelece o Anexo IV do Decreto n° 3638/2005, alguns destes são Professores readaptados na função de Coordenador Pedagógico, outros são contratados para a função, estão cedidos e/ou em outra função (Direção/direção adjunta, por exemplo).

Quadro 11: Quantitativo Atualizado de Coordenadores Pedagógicos por Unidade Escolar

N°	Escola Municipal	Efetivo na função ²⁹	Readapta do na função ³⁰	Cedido ou em outra função ³¹	Contratado	Total de Coordenadores por Escola
01	Agrotécnica Pe. André Capelli	-	-	01	-	-
02	Armando Campos Belo	02	02	-	-	04
03	Arthur Campos Mello	02	02	01	-	05
04	Aurora Pedroso de Camargo	-	05	02	-	05

²⁹ Ingresso através de Concurso Público Municipal de Provas e Títulos

³⁰ Professor que, por motivos de saúde, foi afastado da sala de aula e está readaptado na Coordenação Pedagógica auxiliando os Coordenadores Pedagógicos.

³¹ Na maioria das vezes, cedido para SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados; quando em outra função, esta é a de Diretor ou Diretor Adjunto.

05	Bernardina Corrêa de Almeida	-	-	-	-	-
06	Cel. Firmino Vieira de Matos	01	-	-	-	01
07	Clarice Bastos Rosa	02	03	-	-	05
08	Dom Aquino Corrêa	-	-	-	-	-
09	Dr. Camilo Hermelindo da Silva	-	-	-	-	-
10	Etalvívio Penzo	02	-	-	-	02
11	Fazenda Mya – Pólo	-	-	-	-	-
12	Francisco Meireles	02	01	01	-	03
13	Franklin Luiz Azambuja	01	-	-	-	01
14	Frei Eucário Schimitt	02	-	-	-	02
15	Geraldino Neves Corrêa – Pólo	-	01	-	-	01
16	Indígena Agustinho	01	-	-	-	01
17	Indígena Araporã	-	01	-	-	01
18	Indígena Lacu'í Roque Isnard	-	-	-	-	-
19	Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro	-	-	-	-	-
20	Indígena Ramão Marins	03	-	-	-	03
21	Indígena Tengatui Marangatu – Pólo	03	-	-	-	03
22	Izabel Muzzi Fioravante	01	03	-	-	04
23	Januário Pereira de Araújo	02	01	-	-	03
24	Joaquim Murтинho	01	01	-	-	02
25	José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté	01	01	-	-	02
26	Laudemira Coutinho de Melo	01	-	-	-	01
27	Loide Bonfim Andrade	03	-	-	-	03
28	Maria da Rosa Antunes da Silva Câmara	03	-	-	-	03
29	Neil Fioravanti	03	04	01	-	07
30	Padre Anchieta	-	01	-	-	01
31	Pedro Palhano	-	02	-	-	02
32	Prof. Álvaro Brandão	-	-	01	-	-
33	Prof. Luiz Antonio Álvares Gonçalves	01	01	-	-	02
34	Prof. Rui Gomes	02	05	01	01	08
35	Prof. Manoel Santiago de Oliveira	01	02	-	-	03
36	Profª Antonia Candida de Melo	-	02	-	-	02
37	Profª Avani Cargnelutti Fehlauer	01	01	-	-	02
38	Profª Clori Benedetti de Freitas	03	-	-	-	03
39	Profª Efantina de Quadros	03	02	01	-	05
40	Profª Elza Farisd Kintschev Real	02	-	01	-	02
41	Profª Iria Lucia Wilhelm Konzen	02	-	-	-	02
42	Profª Maria da Conceição Angélica	-	05	01	-	05
43	Sócrates Câmara	03	03	01	-	06
44	Vereadora Albertina Pereira de Matos	-	01	-	-	01
45	Weimar Gonçalves Torres	01	06	-	-	07
TOTAL		55	56	12	01	-
TOTL DE CPs NA REME		120				

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do estudo realizado pela Supervisora Técnica Escolar Aparecida Figueiredo sobre os profissionais da Coordenação Escolar - 2018

Os dados levantados no Quadro 11 sobre o quantitativo de Coordenadores Pedagógico da REME é preocupante, pois existem escolas que não dispõem de nenhum profissional desempenhando essa função, o que traz dificuldades para o trabalho do Professor e o bom andamento do processo pedagógico e de gestão democrática. Por outro lado, temos unidades escolares que contam com um número expressivo de profissionais voltados para as tarefas do Coordenador Pedagógico. Não cabe a esta pesquisa questionar a forma de ingresso do profissional na função de Coordenador Pedagógico, mas sim salientar a necessidade da presença deste profissional no ambiente escolar, da formação continuada que este recebe, ou deveria estar recebendo, para que o processo pedagógico atinja os objetivos propostos pela Equipe.

Na etapa da educação superior, Dourados conta com 4 Instituições de Ensino Superior (IES) com cursos presenciais, sendo 2 delas públicas: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); e duas particulares: Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Anhanguera; e cerca de 7 outras IES com cursos à distância³².

Essa diversidade de IES faz com que Dourados seja considerada uma cidade universitária, com a vinda de muitos estudantes em virtude dos mais variados cursos oferecidos por elas. Segundo Giroldo e Santos (2014) :

Considero que se olharmos com atenção, as cidades universitárias possuem um prestígio diferente das que não possuem universidades, e hoje nos tempos atuais isso não é diferente. Como durante a Idade Média, essas cidades evoluem de maneira semelhante. Não é difícil notar essa evolução, a cidade passa a ser melhor vista, mais atrativa, tanto para comércio, como para moradia e até mesmo para outras Instituições. A oferta começa a ser consequência, pois a procura será maior, mudando até mesmo toda uma estrutura urbana. Pois além de atrair a população, atrairá melhores oportunidades, pois há um número considerável de habitantes, empresas de grande e pequeno porte encontraram a oportunidade de crescimento (p. 18).

Outra vantagem de se ter várias IES em nosso município é a possibilidade de parceria entre essas e as Instituições de Educação Básica, seja no oferecimento de formação continuada através de cursos de extensão, seja em projetos oferecidos juntamente com as Secretarias de Educação Municipal ou Estadual, além das escolas particulares. Essa proximidade possibilita momentos de reflexão da prática, troca de experiências, proporciona o contato com pesquisadores, internos e externos, o que motiva novas pesquisas.

³² Segundo pesquisa no Google: Unopar, Cruzeiro do Sul, Fael, Unip, Claretiano, UniCesumar e Uninter. Acesso em julho de 2019.

As informações trazidas até aqui buscaram contextualizar o Município de Dourados dentro da esfera educacional do Estado e da Nação, proporcionando uma melhor compreensão das informações que este estudo traz sobre a importância da formação continuada do Coordenador Pedagógico da REME.

2.2 Gestão Escolar e a Formação Continuada no Planejamento Educacional de Dourados

Quando se estuda sobre o tema gestão escolar – ou da educação – dificilmente deixa-se de recorrer aos textos e discussões em torno da democratização social brasileira iniciada ainda na década de 80, tendo seu ápice na promulgação da Constituição Federal, em 1988.

Com o advento da LDB 9394/1996, que assegurou ainda mais as questões acerca da democratização da gestão escolar, houve a necessidade de adequações também no âmbito municipal de ensino.

No Município de Dourados³³, *locus* desta pesquisa, é na Lei Orgânica³⁴, reelaborada após a Constituição Federal de 1988, que a garantia de uma gestão democrática se faz presente, no Capítulo VII – Da Educação, que traz no corpo da Lei a garantia de uma gestão democrática, a criação dos Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Técnicos Escolares, além de estabelecer a elaboração do Plano Municipal de Educação (DOURADOS, 1990).

Atendendo as especificidades da Lei Orgânica, foi criado o Conselho Municipal de Educação (COMED), através da Lei nº 2.156 de 20 de outubro de 1997, na gestão do então Prefeito Senhor Antonio Brás Genelhu Mello. Dentre as atribuições legais que compete ao COMED, cabe aqui destacar:

Artigo 1º Fica criado o Conselho Municipal de Educação - COMED, órgão colegiado, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, com funções consultivas, deliberativas, normativas e de fiscalização, conforme disposições contidas na legislação federal, estadual e municipal, com as seguintes finalidades:

I – garantir uma política educacional que proporcione uma educação de qualidade no Sistema Municipal de Ensino;

³³ Fundada em 20 de dezembro de 1935, elevado à categoria de município pelo Decreto nº 30 do mesmo ano (DOURADOS-MS, 2015).

³⁴ A lei orgânica age como uma Constituição Municipal, sendo considerada a lei mais importante que rege os municípios e o Distrito Federal (<https://www.significados.com.br/lei-organica/>, acessado em 15/08/2019)

II – propor metas setoriais para a Educação, buscando a democratização do acesso e permanência do aluno na escola, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental e na eliminação do analfabetismo.

III – adequar as diretrizes gerais curriculares estabelecidas pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, às características locais (p. 1)

A partir de então, o COMED inicia estudos voltados para a criação das normas para integração, credenciamento e da autorização de funcionamento para oferecer, organizadamente, a educação infantil e o ensino fundamental na REME. Dentre as primeiras Deliberações do COMED, é importante destacar:

- Deliberação 002/1999 – Estabelece Normas para Supervisão Técnica Escolar;
- Deliberação 003/1999 – Estabelece Diretrizes para elaboração da Proposta Política e do Regimento Escolar;
- Deliberação 004/1999 – Organiza a Educação Básica no Sistema de Dourados;
- Deliberação 006/1999 – Estabelece normas para criação, credenciamento e autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino de Educação Básica;
- Deliberação 014/2000 – Fixa normas para organização e o funcionamento da Educação Básica.

Além da atuação presente e constante do COMED na Educação Básica do Município, outros fatores também contribuíram, e contribuem, para uma gestão escolar cada dia mais democrático, pelo menos no que propõem as Leis e Decretos Federais apresentados.

A aprovação da Lei 10.172, que dispõem sobre o Plano Nacional da Educação (2001/2011), garantindo, em seu artigo 2 que, a partir da promulgação da referida Lei, todos os Estados e Municípios deveriam ter um documento que garantisse um Plano Educacional, com metas e objetivos a serem atendidos no período de dez anos (decenais), não foi totalmente cumpridos.

O Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2003, por meio da Lei 2.191, de 30 de dezembro do corrente ano, aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. No corpo documental da referida lei, composta por apenas 7 Artigos, está estabelecido que o Plano Estadual de Educação (PEE) deverá ser cumprido até 2010. Anexo à Lei, encontra-se um documento com os “passos” para a elaboração do PEE, bem como os critérios de acompanhamento dos PME.

Mesmo amparado pela Lei do PNE e do PEE, os Planos Municipais, em sua grande maioria, não saíram do papel. Para Dourado (2010), alguns dos impedimentos para esta elaboração tenham sido, por um lado a falta de financiamento e/ ou gestão orçamentária, e por outro a ausência de legislações municipais para amparar e auxiliar a efetivação do documento.

Merece ser ressaltado, ainda, que a aprovação de planos estaduais e municipais, previstos no PNE como base para a sua organicidade, não se efetivou como política concreta na maior parte dos estados e Municípios, e, desse modo, tal processo não contribuiu para o avanço na dinâmica de democratização do planejamento e da gestão da educação no país e para a ratificação do Plano como política de Estado (DOURADO, 2010, p.685).

No município de Dourados, mesmo não se concretizando o Plano Municipal de Educação, houveram momentos significativos de debates entre os educadores e um esboço do PME de Dourados chegou a ser apresentado pelo MEC no ano de 2002. Esse esboço do PME Dourados é resultado de um processo denominado Constituinte Escolar³⁵, cujo objetivo era implantar a democratização do acesso, do saber e da gestão. E muito mais que isso, buscava-se uma concepção revolucionária de currículo para as escolas da REME.

Segundo dados obtidos nas pesquisas de Aranda (2017) e Barboza (2008), a Semed assume a responsabilidade pelo processo de elaboração desse documento e como bem observa Barboza:

É buscando se contrapor a lógica empresarial na educação que a SEMED põem em curso o programa Movimento Constituinte Escolar, nesse sentido a política educacional municipal em Dourados passa a contar com a participação de todos os sujeitos (pais, alunos, professores, diretores, funcionários e a sociedade civil organizada) envolvidos com a educação para a elaboração do **Plano Municipal de Educação** (2018, p.67, grifos meus).

O processo de busca pela efetiva participação da sociedade escolar na construção do planejamento da educação do Município ficou evidenciado a partir da redação do texto inicial da Constituinte Escolar:

A educação no Brasil, orientada pelas políticas educacionais, tem por base um modelo de escola tecnocrata liberal, redefinida pela necessidade de reorganização do capital e da reestruturação neoliberal. Nessa ótica os indivíduos são considerados meros executores de tarefas e a educação uma mercadoria a mais neste grande mercado global em que vivemos. [...]

³⁵ O “Movimento Constituinte Escolar: construindo a escola participativa”, foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (Semed) no período de 2001-2004. Tal movimento objetivava a elaboração de princípios e diretrizes para o Plano Municipal de Educação. Sobre o Movimento Constituinte Escolar em Dourados, ver BARBOZA (2008).

Buscando contrapor-se a esta política de exaltação do mercado e a consolidação do Estado Mínimo a administração popular do Município de Dourados, propõe a elaboração do **Plano Municipal de Educação**, um documento que pretende **resgatar a democracia e promover a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil organizada** (DOURADOS, 2002, p.01, grifos meus).

E este processo de discussão para a construção do planejamento educacional do Município com a participação efetiva da sociedade realmente aconteceu. Em novembro de 2002 foi organizado pela Semed o Primeiro Seminário da Rede Municipal de Educação com o tema Políticas Públicas, Gestão e Currículo, incluindo também discussões sobre alfabetização e avaliação. Mesmo o seminário tendo como pauta o processo Constituinte escolar, contribuiu para o início de diálogos voltados à necessidade de elaboração do PME, despertando a consciência dos sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente na educação escolar municipal - pais, alunos, professores, diretores e funcionários. Estima-se que este Seminário tenha contado com a participação de cerca de 2000 pessoas.

Com a troca dos dirigentes municipais (Prefeito e Secretariado), o projeto da Constituinte Escolar não teve sequência. Barboza (2008) afirma que

Problemas internos do próprio governo acabaram por desencadear uma lacuna naquilo que ele mesmo propôs para a democratização de elaboração das políticas públicas. Com a troca do secretariado a nova condução política não permitiu a continuidade do movimento educacional em construção na Rede Municipal de Ensino e praticamente este processo foi engavetado (p.95).

A descontinuidade nas discussões que, até então estavam obtendo êxito, fez com que a tentativa de construção do PME, naquele momento, fosse frustrada, pois o documento formulado com a participação da sociedade civil e escolar não chegou a ser enviado ao legislativo, o que impediu que se tornasse, ao menos, um Projeto de Lei.

A segunda oportunidade de formular um documento norteador das políticas educacionais do Município se deu com a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que dispõem sobre o Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024), onde tanto o estado de Mato Grosso do Sul quanto seus Municípios – incluído nestes o de Dourados - tiveram que adequar-se ao projeto educacional proposto pela federação, ou seja, que estivesse alinhado às metas propostas trazidas pelo documento maior que é o Plano Nacional de Educação.

O Plano Municipal de Educação (PME/Dourados/MS/2015-2025) foi aprovado em 23 de junho de 2015, pela Câmara Municipal, através da Lei nº 3.904, e se estabelece como

documento formal e legal da gestão educacional de Dourados, conforme a lei maior do PNE – 2014/2024 (ARANDA; PERBONI; RODRIGUES, 2018).

O Plano Municipal de Dourados (PME/Dourados/MS/2015-2025) é organizado em 14 Artigos, com um anexo único contendo 10 diretrizes e 20 metas, que deram origem às 294 estratégias para implementação do que nele está proposto. Neste documento, a gestão democrática é contemplada especificamente no artigo 9º e na Meta 19.

Artigo 9º - O Município deverá aprovar leis específicas para o seu Sistema de Ensino, disciplinando a **gestão democrática** da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, até junho de 2016, e ainda adequar a Lei nº 2154, de 25 de setembro de 1997³⁶ (DOURADOS-MS, 2015, p.4, grifo meu).

[...]

Meta 19: Assegurar condições no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da **gestão democrática** da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública a comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recuso e apoio técnico da União para tanto (DOURADOS-MS, 2015, p. 42, grifo meu).

O Plano Municipal de Dourados (PME/Dourados/MS/2015-2025) contempla ainda, em sua meta 16, questões referentes à **formação continuada a todos os profissionais da educação**, e, mesmo não especificando a figura do Coordenador Pedagógico, por este fazer parte do quadro dos profissionais da educação, deverá ser contemplado também.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (DOURADOS-MS, 2015, p.38, grifo meu).

A referida meta é um avanço significativo na legislação, no que se refere a garantia ao direito da formação continuada, especialmente ao Coordenador Pedagógico, objeto desta pesquisa. Dentro desta meta 16, estão traçadas 16 estratégias que visam garantir condições para que esta seja efetivada. Dessas estratégias, seis delas sugerem a parceria da Educação Básica com as Instituições de Ensino Superior, especialmente com as públicas.

Durante o III Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola – Impactos da Agenda Conservadora sobre a Formação de Professores, realizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em maio de 2018, uma das palestrantes,

³⁶ Lei que “Institui o Sistema Oficial de Ensino do Município de Dourados-MS, e dá outras providências”.

durante a palestra “Escola – Universidade: paradigmas colaborativos (o caso da Residência Pedagógica)”, destacou, durante sua fala, que a parceria entre escola e universidade é fundamental e que a universidade tem o dever, a obrigação de colocar seus ‘saberes’ à disposição da Educação Básica, sempre na tentativa de resolver os impasses, os problemas existentes no processo educativo, desmistificando a visão de que a universidade é o ‘castelo do saber’ e a escola o ‘espaço da prática’, pois ao buscarmos resolver os problemas existentes adquirimos a capacidade de argumentar com as diferenças.

Além das parcerias com as IES, existem outras maneiras de oferecimento destas formações continuadas. Uma delas é a formação centrada na escola³⁷, que permite a análise dos entraves vividos, a discussão acerca do currículo, da gestão, além da reflexão e proposição coletiva de estratégias visando mudanças para melhoria do espaço e do fazer pedagógico; quando os processos formativos são pensados como momento de intervenção na organização da escola.

Quando os processos formativos levam em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura, uma identidade própria e que os profissionais que nela habitam também são sujeitos que trazem uma bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais passaram, têm maior possibilidade de sucesso. Tanto mais se considerarem que as intervenções devem envolver toda a instituição escolar, e não apenas professores desta ou daquela disciplina (ALMEIDA, 2015, p.12).

Faz-se necessário, neste momento, destacar que somente a aprovação de um PNE/PEE/PME não garante uma educação de qualidade, uma gestão democrática presente de fato e de direito. Para se promover realmente uma gestão democrática, faz-se necessário o trabalho em parceria, onde todos os envolvidos com o processo educativo, desde o corpo administrativo, pedagógico e comunidade escolar (pais e alunos) estejam engajados, participem efetivamente na busca pela qualidade educacional socialmente referenciada.

Ferreira (2004), em seu texto “Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada”, define que se fazer uma gestão democrática da educação:

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa cultura globalizada. Isso significa aprender com cada ‘mundo’ diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas

³⁷ Ideia surgida na década de 1970, na OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos), visando responder aos questionamentos sobre a eficácia, ou não, das formações continuadas (ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação centrada na escola: das intenções às ações, 2015)

contribuições que são produção humana. Estas compreensões têm como objetivo, se possível, ‘luminar’ um campo profissional ‘minado’ de todas essas incertezas e inseguranças, tornando-o conseqüente com o próprio conceito e nome, a fim de tomar decisões sobre como formar e como garantir a qualidade da educação a partir de princípios e finalidades definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum de toda a humanidade (FERREIRA, 2004, p. 1241).

Assim, tendo no Plano Municipal de Educação (DOURADOS/MS, 2015-2025) o documento maior para nortear a educação municipal, há que se manter acesa a participação da comunidade escolar por inteiro, com o intuito de garantir que as metas traçadas sejam cumpridas através das estratégias propostas no documento.

E o Coordenador Pedagógico, sendo um dos articuladores dentro da comunidade escolar, tem responsabilidades com a garantia da participação de todos os segmentos: pais, alunos e demais profissionais do magistério, na caminhada diária de uma gestão democrática de fato e direito. Um dos aspectos que lhe confere tal, ou tais, responsabilidades é a Formação Continuada, pois somente o constante estudar, ler, discutir e refletir garante a qualidade no desempenho do papel, da função, que lhe é proposta.

2.3 Coordenador Pedagógico e formação continuada: do estadual ao local

A função do Coordenador Pedagógico não surgiu de repente, do dia para noite! Mas sim, vem de uma evolução, tanto na nomenclatura quanto na função desempenhada anteriormente e nos dias atuais.

Foi em janeiro de 1964 que o Ministério da Educação, por meio do Departamento Nacional de Ensino, determinou através de uma suplementação federal, para que a Secretaria de Educação dos Estados repassassem aos professores a função de Supervisão. Para escolha do professor que seria “beneficiado” com a promoção para Supervisor Escolar os critérios usados pela administração, nesta época estadual, foram o tempo de serviço e a disponibilidade para participar do curso emergencial que seria oferecido na capital do estado, então cidade de Cuiabá, pelo período de 30 dias.

Após participarem do curso, das duas professoras que foram representando Dourados, apenas uma foi designada³⁸ para exercer a função de Supervisão junto às Escolas

³⁸ Portaria 1411, de 14 de setembro de 1964, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso.

de Dourados (então Vila Brasil), tanto urbanas quanto rurais, sendo lotada para exercer suas funções no Grupo Escola Abigail Borralho.

Para o novo cargo no quadro da educação, foi estabelecida uma sistemática de trabalho diferente do que vinha sendo desenvolvido. A Supervisão Escolar ficou com a responsabilidade de implantar os Planos de Aula, que até então eram feitos por poucos professores; reorganizar o horário efetivo nas escolas que era de 3 horas e 30 minutos e passou a ser de 4 horas diárias; uso de material didático para as aulas; cursos de aperfeiçoamento para os professores leigos (que nessa época ainda eram em número considerável).

Conforme Decreto nº 537 de 7 de maio de 1968, foram criadas as Delegacias Regionais de Ensino, as quais tinham duas seções definidas, uma destinada a Administração e a outra a Supervisão e Acompanhamento Didático. Segundo Schierholt (1983), juntamente com a criação dessas Delegacias, foram estabelecidas 7 competências a serem cumpridas pela equipe de Supervisão e Acompanhamento Didático. São elas:

- I – Coordenar as atividades de Supervisão e acompanhamento didático na área sob sua jurisdição;
- II – Implantar e acompanhar a execução do plano educativo traçado oficialmente, valendo-se das normas jurídico-educativas e dos instrumentos técnicos legais;
- III – Observar criticamente a execução do plano educacional na região e encaminhar ao Departamento de Pesquisa e Ensino uma avaliação da sua funcionalidade e sugestões para ajustes que atendam às necessidades locais;
- IV – Orientar e coordenar o trabalho dos mestres no que se refere à interpretação e aplicação de programas, uso de métodos e materiais de ensino e avaliação do trabalho escolar;
- V – Promover o aperfeiçoamento sistemático dos mestres em serviço, por meio de cursos, boletins e outras técnicas adequadas;
- VI – Analisar os relatórios mensais encaminhados pelos Supervisores e sistematizar as suas informações, enviando-se, nos primeiros dez dias do mês seguinte, à Divisão de Ensino;
- VII – Promover a coleta de dados solicitados pela Divisão de Ensino;
- VIII – Executar todas as demais atribuições que lhe forem cometidas pelo Delegado de Ensino (p. 6).

Entre tentativas e acertos, as atividades atribuídas aos Supervisores foram sendo realizadas e constantes treinamentos oferecidos na tentativa de melhor desempenho possível das atribuições dadas a estes profissionais.

Com a aprovação da Lei 5692/1971³⁹, de 11 de agosto de 1971, algumas mudanças vieram, como o Decreto n° 1588, de 10 de agosto de 1973, que aprovou um novo Regimento para a Secretaria de Educação e Cultura (SEC/MT) e o Decreto n° 1749, de 26 de novembro do mesmo ano, que aprovou o Regimento das Delegacias Regionais de Educação e Cultura, criando Coordenadorias Pedagógicas nos sete pólos de implantação da Reforma de Ensino, nas Delegacias Regionais de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Rondonópolis, Três Lagoas e Dourados.

Para cada nova implantação de Coordenadorias Pedagógicas no então estado de Mato Grosso, cursos de atualização pedagógica eram ministrados, cada vez em um pólo diferente, sendo que todos os Supervisores participavam desses momentos, com os custos pagos com recursos estaduais.

Em Dourados, a primeira equipe da Coordenadoria Pedagógica da Assessoria Técnica, sob coordenação geral do Irmão Blasius Rachor, foi formada pelas professoras Marina Morais Tobias, Zonaide Soares de Almeida e Delci Gressler Finger, que no ano seguinte ganhou como reforço as professoras Noêmia Néspolo e Neli de Almeida (SCHIERHOLT, 1983).

Com o intuito de aproximar, cada vez mais, a figura do supervisor do cotidiano escolar, o governo do estado de Mato Grosso, através do Decreto n° 85, de 1° de julho de 1975 “dispôs sobre a implantação do Sistema de Supervisão de Ensino de 1° grau no Estado do Mato Grosso”, que implantava três níveis para o sistema de Supervisão: o Central (sob responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura), o nível intermediário (sob responsabilidade das Delegacias Regionais de Educação e Cultura) e o nível Escolar, a grande novidade, que traz a figura do pedagogo como Supervisor diretamente na Escola. Neste período, as escolas que tiveram a implantação do Supervisor Escolar foram as escolas: Reis Veloso, Castro Alves, Menodora Fialho de Figueiredo, Presidente Vargas, Abigail Borrvalho e Floriano Viegas Machado.

Mesmo com as influências e pressões políticas, a rigidez e falta de liberdade e imaginação para realizar as atividades como realmente gostariam, o trabalho de orientação e acompanhamento das atividades realizadas era eficaz, o trabalho era alinhado e os encontros para implantação das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1° grau aconteciam inicialmente uma vez por semana e, posteriormente, a cada quinze dias.

³⁹ A Lei 5692/1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. (<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 25 de agosto de 2019)

Quanto a Supervisão Escolar, essa realizava reuniões de formação com os docentes, visitava as salas de aula, trabalhava com a leitura individual dos alunos, entre outras atividades. Os professores estavam sendo acompanhados e formados continuamente, o que contribuía para que o processo de aprendizagem fosse mais satisfatório, o menos tivesse mais oportunidades de sucesso.

No ano de 1977, o território do estado de Mato Grosso foi dividido, dando origem a um novo estado, o nosso Mato Grosso do Sul. Com o novo estado, novos Decretos, principalmente em relação à Educação, que é nosso foco, vieram também, pois se não todas, mas a maioria das decisões está estreitamente relacionada às questões políticas do momento.

Assim, em 1979 foi aprovada a Estrutura Básica da Secretaria de Educação (SE/MS)⁴⁰, instituindo a Coordenadoria Geral de Educação, que abarcará a Equipe de Supervisão já existente. No ano de 1980 a publicação do Decreto n° 819, de 29 de dezembro renomeou alguns setores da Educação: as Delegacias de Educação e Cultura passaram a ser chamadas de Agências Regionais de Educação, o Serviço de Educação a ser denominado Núcleo de Educação, e a Supervisão Intermediária de Setor de Ensino Regular. A Supervisão Escolar permaneceu com a mesma denominação e atuação, sendo assistida pelo Setor de Ensino Regular que, por sua vez, era assistido pelas equipes que compunham a Supervisão da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Uma nova mudança política acontece em Dourados no ano de 1983, a posse do Prefeito Luiz Antônio Álvares Gonçalves e, conseqüentemente, medidas administrativas foram tomadas. Dentre as metas estabelecidas pelo então prefeito estava a criação de um órgão executivo que visava a desvinculação dos Departamentos de Educação, Cultura e Desportos da SEMEC. E assim foi feito, a Fundação Cultural e de Esportes de Dourados (FUNCED) foi criada em agosto de 1983 e, conseqüentemente, o município passou a ter a Secretaria Municipal de Educação (SEME).

Em agosto de 1985 surgiu a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com objetivo principal de fortalecer as secretarias municipais de educação e a municipalização do ensino. Com apenas dois Fóruns Nacionais (um em 1986 e outro em 1987), as propostas defendidas pela UNDIME foram definidas: defender a municipalização do ensino, a descentralização dos recursos e a definição de competências das três esferas de ensino (federal, estadual e municipal); questões essas que ainda mantêm-se atuais (DORTA, 2019, entrevista).

⁴⁰ MATO GROSSO DO SUL, **Decreto n. 278 de 15 de outubro de 1979**, Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências.

No ano de 1988, ainda sob a gestão do então Prefeito Luiz Antônio Alves Gonçalves, foi elaborado o primeiro Estatuto do Magistério, Projeto de Lei nº 002, de 18 de fevereiro⁴¹, que traz no artigo 99 a presença do Supervisor na equipe gestora das escolas.

Artigo 99 – A Diretoria será composta por um Diretor e uma equipe de apoio técnico, com a função de Administrador, **Supervisor** e Orientador, formando o Conselho Diretor.

Parágrafo único – A equipe de apoio técnico será formada por pedagogo com habilitação específica (DOURADOS, s/p, grifo meu).

Faz-se necessário registrar que ao assumir a função, o papel de supervisor escolar, este profissional assume principalmente o compromisso de perceber a realidade, os determinantes sociais, econômicos e até mesmo, ou especialmente, os ideológicos para que sua atuação profissional tenha um olhar crítico. Para Luz (2009):

Ao supervisor escolar cabe empreender ações que envolvam um comprometimento e um compartilhar de responsabilidades, além de atitudes de previsão daquilo que se deseja transformar, integrar os objetivos da escola levando-se em conta valores, costumes e manifestações culturais, incentivar práticas curriculares inovadoras, criar oportunidades de reflexão sobre a ação (p. 57).

Nesse sentido, a ação do Supervisor Escolar foi desempenhada nas escolas do nosso Município até o ano de 2006. Porém, em virtude da promulgação da LDB 9394/1996, houve a necessidade de um processo de enquadramento funcional no Plano de Cargos e Carreiras do Servidor Municipal onde este profissional passou a ser nomeado de Coordenador Pedagógico. Um concurso específico para a nova função, a de Coordenador Pedagógico, só foi possível em 2007, após a aprovação do novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional de Educação Municipal de Dourados (PCCR).

Quanto ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS⁴² em vigência há mudanças no enquadramento funcional do Coordenador Pedagógico.

Sobre o Coordenador Pedagógico, o referido documento traz as seguintes considerações:

Artigo 2º - Para efeitos desta Lei Complementar, entende-se:

⁴¹ Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul e dá Outras Providências.

⁴² Lei Complementar nº 118, de 31 de dezembro de 2007 – Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados – MS e dá outras providências.

[...]

XV – Coordenador Pedagógico: Profissional com formação em Pedagogia que atua como articulador das políticas educacionais na comunidade escolar.

[...]

Artigo 5º - A Educação Pública Municipal será exercida por Profissionais da Educação Municipal, identificados pelas carreiras e categorias funcionais seguintes:

I – carreira Profissional do Magistério Municipal:

[...]

b) Especialistas em Educação, nas funções de:

1. Coordenação Pedagógica;
2. Direção Escolar;
3. Supervisor Técnico Escolar (DOURADOS, 2007).

Traz, ainda, ao final do documento, um quadro explicativo com as funções a serem desempenhadas tanto pelo Coordenador Pedagógico quanto pelo Supervisor Técnico Escolar, deixando bem definido o papel e a função de cada um deles na gestão escolar, onde nota-se que cabe ao Coordenador Pedagógico ações mais voltadas para o cotidiano escolar, ao processo educacional como um todo e, ao Supervisor Técnico as questões mais burocráticas, documentais e legislações como um todo.

É interessante fazer uma ressalva que, mesmo os cursos de Pedagogia não tendo habilitações específicas como Educação Infantil, Séries Iniciais, Orientação, etc, o PCCR do nosso município ainda exige como formação para atuar na função de Coordenador Pedagógico uma das habilitações: Administração Escolar, Gestão Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Escolar ou pós-graduação nas habilitações citadas anteriormente. Para a função de Supervisor Técnico também são exigidas habilitações específicas: Gestão Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Escolar e Administração.

E, sendo o Coordenador Pedagógico o responsável direto pelo processo de elaboração, implementação e avaliação de todas as ações pedagógicas desenvolvidas dentro do espaço escolar, é imprescindível que a formação continuada garantida tanto no PNE, PEE, PME e demais legislações educacionais vigentes seja realmente ofertada. E com a máxima excelência, para que possa realmente proporcionar momentos de reflexão e questionamentos sobre a própria prática pedagógica, momentos de troca de experiências e vivências escolares, para que nos momentos de convivência com “seus pares” no ambiente escolar possa ser aquele que desperta a mudança, a reflexão, a busca por novas metodologias para o processo de ensino-aprendizagem bem como para a qualificação da política educacional em curso no país.

Objetivando conhecer como a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Dourados vem sendo ofertada no pós 1988, o próximo capítulo traz as considerações dos sujeitos envolvidos diretamente neste processo, ou seja, a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes pré-determinados anteriormente.

CAPÍTULO III

A PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS

Compreender como a formação continuada do Coordenador Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Dourados (REME) ocorreu no pós 1988 é o objetivo deste capítulo.

Para tanto, retoma-se a questão norteadora que é a que segue: Como a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Dourados vem sendo ofertada em termos de ações e temas, no pós 1988?

O intuito é respondê-la com base nas contribuições/informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada realizada com os participantes da pesquisa e, também, pela disponibilização de alguns certificados de participação em momentos de formação continuada oferecidos por eles, o que complementa no sentido de fazer jus ao título desta Dissertação com relação às ações e temas das formações recebidas em parte do período histórico delineado.

O capítulo encontra-se estruturado em dez tópicos: o primeiro apresenta os sujeitos participantes da pesquisa e, o segundo tópico traz os motivos para ser um CP, o terceiro sobre os encaminhamentos iniciais dados por meio de FC pela SEMED, o quarto tópico apresenta os conceitos de FC para os CP participantes da pesquisa, o quinto a oferta de FC pela SEMED ao CP, o sexto traz as expectativas dos participantes sobre a FC oferecida pela SEMED, o sétimo tópico apresenta a FC ofertada por outras Instituições de Educação, o oitavo tópico aborda os temas e ações da FC, o nono traz as sugestões de temas e temáticas dadas pelo CP e, o último tópico deste capítulo traz a visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, traçando um paralelo entre o “ideal” e o “real”⁴³ do processo de formação continuada do coordenador pedagógico.

3.1 Apresentando os participantes da pesquisa

Ouvir os participantes envolvidos no processo de formação continuada fez-se necessário e fundamental, pois por meio de suas narrativas há possibilidade de identificar

⁴³ Nesta pesquisa, entende-se real como aquilo que está posto no momento, permanente, que existe de fato. E como ideal tudo que está ligado a um propósito de mudança, como metas e projetos que se procura alcançar para melhoria do real que está posto.

questões referentes que permitiram conhecer e, de certa maneira, analisar a forma como as formações continuadas destinadas especificamente a esses profissionais são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Posto isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete Coordenadoras Pedagógicas, sendo que duas delas já estão aposentadas, uma está no aguardo da publicação da aposentadoria e as demais ainda estão atuando. Para a pesquisa de campo foi definido o quantitativo de partícipes através de adesão voluntária, com o objetivo de resgatar as formações continuadas que já foram ofertadas pela SEMED, respeitando o recorte temporal desta pesquisa, optando-se por dividi-los em dois grupos:

- Primeiro grupo foi composto por 3 coordenadores pedagógicos já aposentados que atuaram na REME Dourados-MS, sendo que um desses sujeitos está em processo de aposentadoria, apenas aguardando publicação em Diário Oficial;
- Segundo grupo foi composto por 4 coordenadores pedagógicos que ainda atuam nas escolas da REME Dourados-MS. Neste grupo, temos duas Coordenadoras Pedagógicas que estão readaptadas, sendo uma delas na Secretaria Municipal de Educação e a outra é uma professora readaptada na função de Coordenadora Pedagógica.

Para seleção dos coordenadores pedagógicos que participaram desta pesquisa foram utilizados dois critérios: fazer – ou ter feito - parte do Quadro Permanente da Secretaria de Educação do Município de Dourados e estar – ou ter estado – no pleno exercício da função. Esta etapa da pesquisa foi realizada com gravação de áudio, consentida previamente pelos entrevistados através de um termo de consentimento de livre esclarecido.

Como não houve autorização de 100% dos sujeitos entrevistados para que sua identidade fosse revelada, optou-se nessa pesquisa por usar a sigla CP (Coordenador Pedagógico) seguido de um número sequencial de 1 a 7, visando a padronização científica que esta dissertação exige.

Quadro 12 – Caracterização da Forma de Ingresso dos Participantes da Pesquisa

Sujeitos	Forma de ingresso	Ano de ingresso	Objeto do Concurso	Formação
CP 1	Concurso Público	2008	Coordenação Pedagógica	Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar
CP 2	Concurso Público	2000	Coordenação Pedagógica	Pedagogia com habilitação em Supervisão e Orientação Escolar
CP 3	Concurso Público	2008	Coordenação Pedagógica	Pedagogia com habilitação em Supervisão e Orientação Escolar
CP 4	Concurso Público	1993	Supervisão Escolar	Pedagogia com habilitação em

				Administração Escolar
CP 5	Concurso Público	2000	Coordenação Pedagógica	Pedagogia com habilitação em Supervisão e Orientação Escolar
CP 6	Concurso Público	1996 e 2000	Professora	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
CP 7	Concurso Público	2000	Coordenação Pedagógica	Pedagogia com habilitação em Supervisão e Orientação Escolar

Fonte: Elaboração Própria – Dados obtidos através das entrevistas realizadas em novembro/2019.

O Quadro 12 traz que dos sete entrevistados, seis deles adentraram ao cargo de Coordenador Pedagógico através de concurso público e apenas um está na Coordenação Pedagógica por readaptação funcional⁴⁴; traz, ainda, que todos eles são graduados em Pedagogia, embora haja diferença nas habilitações escolhidas por cada um deles.

Além das informações contidas no quadro anterior, outros dados foram levantados através das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 13 – Perfil Pessoal e Profissional dos Participantes da Pesquisa

Sujeitos	Sexo ⁴⁵	Idade	Função atual	Tempo na função	Tempo na Educação	Tempo na Coordenação Pedagógica
CP 1	F	47 anos	Coordenadora Planejamento On-line, PPP On-line e Anos Finais	1 ano	21 anos	13 anos
CP 2	F	53 anos	Coordenadora Pedagógica	19 anos	34 anos	19 anos
CP 3	F	51 anos	Coordenadora Pedagógica	11 anos	16 anos	11 anos
CP 4	F	60 anos	Diretora Escolar	9 anos e 8 meses	30 anos	9 anos e 7 meses
CP 5	F	47 anos	Diretora Escolar	5 meses	29 anos	19 anos
CP 6	F	52 anos	Coordenadora Pedagógica	10 anos	25 anos	10 anos
CP 7	F	63 anos	Coordenadora Pedagógica	19 anos	30 anos	19 anos

Fonte: Elaboração Própria – Dados obtidos através das entrevistas realizadas em novembro/2019.

⁴⁴ A Readaptação Funcional é necessária quando o funcionário sofre restrição física ou mental, o que torna imprescindível uma mudança na atividade exercida (cargo), ou de local de trabalho (lotação), para haver um redirecionamento na adequação às limitações ocorridas e devidamente avaliadas por perícia da Junta Médica designada. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/441769/readaptacao-funcional>, acesso em fevereiro de 2020.

⁴⁵ Neste quadro será utilizado F para feminino.

Com os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, foi possível traçar o perfil social dos Coordenadores Pedagógicos, importante fator para a abordagem qualitativa que esta pesquisa apresenta.

Observa-se características importantes para reflexão acerca de quem são os Coordenadores Pedagógicos e como se deu seu ingresso nessa função. Em uma pesquisa nacional realizada por Placco (2010), o resultado apresenta que 90% dos sujeitos que desempenham a função de Coordenação Pedagógica são mulheres, indicando a predominância feminina nesse universo educacional. No município de Dourados não é diferente. Segundo dados fornecidos pela Técnica da SEMED, a maioria dos CPs da REME são mulheres e, para essa pesquisa os sete Coordenadores Pedagógicos são mulheres.

Além da pesquisa de Placco, outros estudos também evidenciam a predominância do gênero feminino na educação, também justificadas pela adequação do *magistério* às questões culturalmente destinadas às mulheres.

[...] a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país (UNESCO, 2004, p.45)

Além das informações trazidas nos quadros 12 e 13, as entrevistas semiestruturadas apresentaram outras informações relevantes acerca de cada um dos participantes desta pesquisa.

A servidora CP 1 assumiu o cargo de Coordenadora Pedagógica no ano de 2008, desempenhando esta função diretamente na escola por 6 anos, sendo licenciada após esse período por 3 anos para tratamento de saúde. Quando retornou, o médico atestou que ela não poderia trabalhar diretamente na escola, assim, na SEMED, onde desempenha, até a presente data, a função de Coordenadora do Planejamento On-line, Projeto Político Pedagógico On-line e também dos anos finais do Ensino Fundamental.

A entrevistada CP 2 também assumiu a função de Coordenadora Pedagógica no ano de 2000, após estar por 15 anos em sala de aula como Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Durante sua trajetória funcional na coordenação pedagógica desenvolveu projetos, participou de comissões de elaboração do PPP, estudo da BNCC, entre outros. No início de novembro do ano de 2019 aposentou-se, após 19 anos atuando como Coordenadora Pedagógica na REME.

A CP 3 iniciou as atividades na Educação como professora em um Centro de Educação Infantil Municipal “CEIM” e, após 5 anos assumiu a coordenação pedagógica por meio do concurso público realizado em 2008. É mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados / FAED e há 11 anos está na coordenação, na Escola Municipal Sócrates Câmara.

Entrevistada CP 4, já aposentada há cerca de 2 anos. Assumiu concurso em 1993, para o cargo de Supervisão Escolar, trabalhando diretamente nas Escolas Municipais e pouco tempo depois, na SEMED. Após trabalhar na Secretaria de Educação do Município, foi lotada na Escola Municipal Elza Farias, onde passou a exercer a função de Coordenadora Pedagógica⁴⁶, em meados de 1999 e em 2005 foi removida para Escola Municipal Bernardina Correa de Almeida, onde, além de coordenadora, também foi eleita Diretora Escolar. No ano de 2017 teve sua aposentaria deferida, após cerca de 30 anos de trabalho na área de Educação⁴⁷.

No ano de 2008, a servidora municipal CP 5 assumiu o concurso para Coordenação Pedagógica e há 13 anos está lotada na Escola Municipal Joaquim Murtinho. Em julho do não de 2019 foi designada para função de Diretora, uma vez que a Diretora eleita entrou em licença prêmio, seguido de um pedido de aposentadoria. Assim, afastou-se um pouco das funções referentes à Coordenação Pedagógica e, após o pleito eleitoral ocorrido ainda em 2019, foi eleita pela comunidade escolar, assim, continuará afastada da Coordenação Pedagógica por mais algum tempo⁴⁸.

A entrevistada CP 6 é servidora municipal há 25 anos, iniciando suas atividades como docente nas séries iniciais do ensino fundamental antes de assumir o primeiro concurso na Prefeitura Municipal. O objeto de seus dois concursos é a docência, porém em 2009 foi readaptada, por motivos de saúde, na função de Coordenadora Pedagógica.

Aguardando a tão esperada aposentadoria, a entrevistada CP7 possui 30 anos de atividades na Educação e, na Coordenação Pedagógica está há 19 anos, sendo que assumiu esta função através de Concurso Público, no ano de 2008.

Além dos coordenadores pedagógicos, uma técnica da SEMED, que é a Coordenadora do Setor de Supervisão Escolar da SEMED, foi grande colaboradora, proporcionando momentos significativos de conversas informais, e muito informativas, pois

⁴⁶ Em virtude do reenquadramento de função ocorrido no município, consequência da LDB 9394/1996, passou a desempenhar a função de Coordenadora Pedagógica.

⁴⁷ Antes de assumir o concurso para Supervisão Escolar, atuou como professora em Escolas Municipais e particulares de Dourados cerca de 10 anos.

⁴⁸ O mandato dos Diretores da REME são de 3 anos.

se entende que esta faz parte da organização e elaboração dos projetos de formação continuada no período do recorte temporal desta pesquisa e também realizou um levantamento detalhado do quantitativo de Coordenadores Pedagógicos existentes nas Escolas da REME, especificando por escola e respeitando os requisitos exigidos pelo **Decreto nº 3638**, de 27 de setembro de 2005 - Dispõe sobre o enquadramento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados por Tipologia de lotação e dá outras providências.

Outra contribuição muito valiosa para esta pesquisa foi a participação da Especialista em Educação aposentada da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul Sireunise Camargo Dorta que, em muitos momentos de conversa informal, forneceu relatos e documentos históricos que se fizeram fundamentais para o entendimento de como surgiram os profissionais da Educação no município de Dourados, com as funções de supervisor, orientador e posteriormente Coordenador Pedagógico, bem como a estruturação inicial da Secretaria de Educação do nosso município e a publicação do primeiro Estatuto do Magistério Municipal de Dourados, no ano de 1988, do qual participou ativamente junto à construção do referido documento.

Todas as informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas realizadas tanto com as Coordenadoras Pedagógicas, Técnica da SEMED e com a Professora Sireunise Dorta serão de fundamental importância para o aprofundamento do item que se segue.

3.2 Motivos para ser Coordenador Pedagógico

Quando questionados sobre os motivos que os fizeram escolher o cargo de Coordenação Pedagógica, as mais variadas respostas surgiram e estão sintetizadas no quadro que segue.

Quadro 14 – Fatores para Escolha da Função de Coordenador Pedagógico

Sujeitos	Fatores
CP 1	Por acreditar na importância do trabalho do Coordenador Pedagógico na Escola.
CP 2	Mais tempo para pesquisar, estudar e por em prática.
CP 3	Pelas possibilidades de articulação entre o trabalho dos professores, os pais e a Coordenação Pedagógica.
CP 4	Porque nunca quis dar aula, sempre me vi na administração escolar.
CP 5	Encarar novos desafios.
CP 6	Readaptação funcional.
CP 7	Enriquecimento de currículo.

Fonte: Elaboração Própria – Dados obtidos através das entrevistas realizadas em novembro/2019.

Ao responder este questionamento, apenas a CP 6 está na função de Coordenadora Pedagógica sem ter escolhido, pois a situação de readaptação funcional, neste caso, não permitiu escolha por parte da entrevistada.

As demais Coordenadoras Pedagógicas, ao escolherem esta função no ato da inscrição do Concurso Público, a fizeram por opção, pois a formação em Pedagogia permitia, e ainda permite, que as mesmas atuem diretamente em sala de aula, com alunos.

Durante as entrevistas, as Coordenadoras Pedagógicas relataram que não tinham experiência com a função que um CP desempenha no ambiente escolar. Em relação à essa questão, Placco (2010) destaca que os Coordenadores Pedagógicos acreditam que o tempo na função e a experiência na docência não são decisivos para o bom desempenho, embora sejam importantes.

[...] Contudo há que se considerar que a conotação dada pelos Coordenadores Pedagógicos à prática é relativa ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. Essa afirmação se justifica quando observamos, em outros tópicos da discussão, a importância que os CPs atribuem a prática, entendendo-a mesmo como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional (2010, p.182).

Assim, é durante os momentos de formação continuada, de troca de experiências e estudo que o CP vai construindo sua identidade profissional. Daí a importância que esses momentos tem para o processo pedagógico como um todo.

3.3 Encaminhamentos iniciais dados aos ingressantes na função por meio de Formação Continuada pela SEMED

Todo início de função é sempre desafiador, para o Coordenador Pedagógico não é diferente, mesmo que este já tenha uma vivência dentro do ambiente escolar, já tenha vivenciado relações com outros coordenadores, professores e demais corpo gestor da escola.

Autores como Vaillant e Marcelo (2012) e Ruivo (1997) afirmam, em seus estudos, a importância das formações e do apoio aos profissionais iniciantes para que se evite o choque de realidade. Discutem, também, que essa formação deve ser realizada em dois momentos sendo primeiramente com os profissionais iniciantes nesta função visando a integração dos mesmos à equipe e, posteriormente, com os que já possuem experiência na função, promovendo o diálogo, interação, troca de experiências.

Segundo os dados obtidos nesta pesquisa, nenhuma das Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas teve de fato, esta formação inicial oferecida pela SEMED, quando muito houve reuniões para repasse da função que o Coordenador Pedagógico desempenha na Escola, de acordo com a legislação municipal.

Sobre o assunto em foco, assim se pronunciou a seguinte CP:

Infelizmente, a gente não teve assim nenhuma formação inicial, a gente fez o concurso, passou, foi chamado e já teve que encarar a escola conforme os conhecimentos da gente, da escola, da direção, e não houve em nenhum momento com a gente infelizmente eles não, não tiveram esse cuidado né, sabe então foi assim conforme a experiência de vida da gente mesmo que a gente foi trabalhando, por conta própria da gente (CP2, 2019, Entrevista).

Ponto complementado por outra CP, conforme segue:

Nenhum, nenhum, não tive orientação nenhuma, a única coisa que me deram foi o termo de posse... E lá no termo de posse que tem as atribuições do coordenador. Então eu fiz uma grande peregrinação, porque antes de assumir a coordenação, antes de assumir o concurso no dia 30 de setembro de 2008, eu passei um mês fazendo uma pesquisa... Indo em algumas escolas da rede, conversando com algumas colegas da coordenação, vindo aqui na SEMED, pegando informação a respeito de como era a rede, porque eu não era de Dourados eu vim de fora. Então eu realmente não sabia nada da estrutura da rede. Para não chegar sem nenhuma informação na escola, eu fiz esse trabalho de pesquisa entendeu... Um mês antes de assumir. E foi com esses dados da minha pesquisa diagnóstica que eu fiz que cheguei à escola, a secretaria não me passou nada (CP1, 2019, Entrevista).

Mesmo não acontecendo como esperado na REME/Dourados, a formação para iniciantes na função de Coordenador Pedagógico é destacada como importante para a compreensão e o enfrentamento dos desafios iniciais, realidade esta revelada nos estudos de CARTAXO; MARTINS; MIRA; ROMANOWSKI (2016), que apontam a fragilidade das Secretarias de Educação no desenvolvimento desses programas de formação para iniciantes na função. Essa fragilidade de programas, segundo os autores, é um dos fatores que mobiliza os profissionais a buscarem novas formas de organização do trabalho, não havendo uma orientação única para que este seja desenvolvido.

Uma das CPs entrevistadas, corroborando a fragilidade das Secretarias de Educação no desenvolvimento de um programa de formação para os Coordenadores Pedagógicos iniciantes, traz as seguintes informações:

Não, não houve nenhuma formação inicial. A SEMED fez uma orientação no que consiste a função né, passando através do Diário Oficial, qual a função do coordenador pedagógico, é, é e teve uma formação, se não me falha a memória de uns três dias (CP5, 2019, Entrevista).

Tão importante como a formação inicial, a experiência da docência, a participação em palestras, cursos, congressos, entre outros são para o bom desempenho da prática pedagógica do docente, assim também são para a atuação do Coordenador Pedagógico, cuja função, como já citado, vai além dos saberes do exercício docente.

Desse modo, os programas de formação continuada são essenciais para a prática e para a reflexão sobre essa prática. Mas, qual o conceito de formação continuada, especialmente para os sujeitos dessa pesquisa? É sobre essa questão que o próximo item discorre.

3.4 Conceito de Formação Continuada para o CP participante da pesquisa

A formação continuada foi impulsionada no Brasil na década de 1990, onde as ações voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação em exercício ficaram mais evidentes. Nessa década, também, tem-se a promulgação da LDB 9394/1996, que, como já citado anteriormente, em seu Artigo 63, inciso III, traz que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e no Artigo 67, incisos II e V apresentam a modalidade formativa como parte integrante da valorização dos profissionais da educação, evidenciando que aos sistemas de ensino está a obrigação de garantir o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

Após a LDB 9394/1996, outros documentos foram elaborados para garantir que as ações previstas nos artigos da referida Lei fossem, de fato, assegurados. O quadro abaixo traz os documentos que se referem à essas propostas:

Quadro 15 – Documentos que asseguram a Formação Continuada pós LDB 9394/1996

Documento	Encaminhamentos
Lei 9424/1996 – Fundo de	Trata da remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF	e dos profissionais da educação, com utilização de 40% da parcela do Fundo para programas de aperfeiçoamento profissional.
Lei 14.494/2007 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB	Em substituição ao FUNDEF, mantém em vigor as mesmas formas de repasse previstas pelo FUNDEF.
Resolução nº03/1997 – CNE	Artigo 5º traz que os sistemas de ensino deverão implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho.
Portaria MEC nº1.403, de 03/06/2003 ⁴⁹	Apoiar as ações voltadas ao aperfeiçoamento contínuo dos profissionais do magistério da educação básica.
Resolução nº4, de 13/07/2010 – CNE - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	No Capítulo IV, especificamente em seus artigos 57 e 58, que trata sobre o professor e a formação inicial e continuada, sobre os programas para essas formações aos profissionais da educação.

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados dos Documentos oficiais citados.

As responsabilidades e obrigações por parte dos sistemas de ensino na elaboração e implementação de programas de valorização e qualificação dos profissionais da educação, fez com que o Ministério da Educação oferecesse condições para que os Sistemas Públicos de Ensino pudessem garantir a formação continuada, assim criou-se primeiramente o FUNDEF e posteriormente o FUNDEB, ambos assegurando recursos específicos para os programas de aperfeiçoamento profissional em serviço.

Além do FUNDEF e do FUNDEB, outros documentos foram pensados e construídos com o objetivo de dar suporte para execução de cursos de formação continuada, buscando o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais do magistério da educação básica, onde o MEC ofereceria a estrutura, o suporte técnico e financeiro e as Instituições de Ensino Superior deveriam produzir materiais para os cursos à distância ou semipresenciais, atendendo a demanda e necessidades dos sistemas de ensino. A implementação desses programas de formação continuada se deu por adesão dos estados, municípios e Distrito Federal em regime de colaboração (BRASIL, 2005).

O mais recente documento é a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que trouxe novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica que, ao tratar sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação reafirma que é no Projeto Político

⁴⁹ Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

Pedagógico de cada uma das escolas que os programas de formação continuada devem ser garantidos e elaborados, de maneira que atenda às especificidades do contexto escolar.

Além dos documentos oficiais constantes no quando 11, conforme já citado no capítulo anterior, existem os Planos Nacionais de Educação, tanto o PNE Lei nº10.172/2001 quanto o PNE Lei nº8.035/2010, que trazem metas e estratégias com ênfase à formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da educação básica.

GOMES e FRANÇA (2017) apontam em seus estudos que as questões referentes à formação continuada dos profissionais da educação vem sendo considerada como um mecanismo importante para a melhoria da qualidade do ensino, refletindo num crescente número de ações voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação, elaboradas e desenvolvidas nas mais diferentes instâncias dos sistemas de ensino em nosso país.

Assim, faz-se necessário conhecer as diferentes concepções sobre o que é formação continuada e também sobre os termos mais utilizados para referir-se à essa prática. Em uma de suas publicações, Cavalcante expõe seu entendimento sobre esta questão:

Por formação continuada ou contínua entendemos aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição do certificado profissional inicial. Vale ressaltar, porém, que não a concebemos somente como o somatório de cursos ou eventos de formação, mas, sobretudo, como reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere. Formação e prática fazem parte, pois, de um mesmo processo, são momentos interdependentes (2007, p. 56).

De acordo com as concepções da autora a formação continuada é vista como um processo de aquisição de conhecimento onde a reflexão sobre a teoria resulta na construção, ou reconstrução, de uma prática pedagógica crítica, emancipadora e autônoma. E sobre esse pensar reflexivo, Alarcão (1996) também analisa a necessidade de se levar em consideração não apenas as condições que envolvem as teorias, mas especialmente as condições materiais que envolvam os desafios dessa prática profissional, condições essas de ordem política, social, cultural e econômica.

Para uma das Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas a concepção sobre a formação continuada

É bem ampla, porque, uma formação continuada, você pensando individualmente ela é uma formação constante que você busca suprir as suas necessidades pessoais. Então, no meu caso como coordenadora eu busco os meus conhecimentos que são pessoais, mas que também são para a minha

função. Agora quando você pensa na instituição, aí você percebe que essa formação ela precisa ser constante. Na minha formação pessoal eu faço as minhas escolhas, quais cursos eu vou realizar pela SEMED, mas também o que eu quero conhecer melhor. Por exemplo, eu já estou pensando, é o ano passado eu pensei que eu preciso ampliar o meu conhecimento em línguas, uma vez que nós estamos recebendo alunos estrangeiros, haitianos, venezuelanos, e o diálogo que o professor não tem essa formação, está complexo dentro das unidades, então eu já percebi que eu preciso também (CP3, 2019, Entrevista).

Já para outra Coordenadora Pedagógica, a formação continuada “são palestras que nos orientam em função específica” (CP 7. 2019, Entrevista)

Lima (2007) traz que a formação continuada se dá na relação do trabalho docente com a produção de si mesmo como profissional, ou seja, a medida em que o profissional da educação depara-se com novos questionamentos e vivências, sente a necessidade de aprofundar seus estudos, buscando os programas de formação continuada para esse fim. Para Imbernón (2002) essa formação permeia as diferentes capacidades, habilidades e questionamentos permanentes dos valores e as concepções que cada profissional traz para a equipe como um todo. Para ambos, o processo de formação continuada envolve, sempre, a articulação entre a prática docente e as dimensões sociais, políticas e históricas nela enraizadas.

Franco e Fusari (2007) defendem que todo curso realizado após o ingresso no magistério é considerado formação continuada, assim, os cursos realizados antes, seja ele de nível médio ou superior, é considerado como formação inicial. Ainda trazem que as concepções acerca da formação continuada foram sendo construídas historicamente, resultando em variados termos que a definem, tendo como base o posicionamento epistemológico em que foram construídos, sendo compreendidos como “educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, entre outros”(p. 134). E que esta assume três conotações: compensatória (repor os conhecimentos que não foram trabalhados na formação inicial), atualização (inovar os conhecimentos adquiridos há tempos) e de aperfeiçoamento (ampliar e/ou aprofundar conhecimentos adquiridos).

A Coordenadora Pedagógica CP 1, traz que

Bom, a formação continuada ela se dá de diversas maneiras... Ela pode ser uma participação numa palestra, pode ser um curso de extensão, ela pode ser um curso de pós-graduação, ela pode ser uma atividade de jornada pedagógica desenvolvida dentro do ambiente da escola, que é a que eu particularmente acredito mais em termo de retorno mais imediato da melhoria das práticas. Então ela se dá de diversas formas a formação continuada, é tudo aquilo que você faz no decorrer da sua atividade

profissional, com intuito de aprimorar as suas práticas (CP1, 2019, Entrevista).

Mesmo com a diversidade de concepções acerca do processo de formação continuada, fica evidente a compreensão de que este acontece com o objetivo de tratar dos problemas educacionais por meio de momentos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, todos os espaços que permitam a aquisição de conhecimentos novos, de desconstrução e reconstrução da própria identidade.

Autores como Imbernón (2011) reforçam a importância dos momentos de troca de experiência nas formações continuadas, um trabalho em conjunto entre os profissionais da educação. Pode-se ressaltar esse fator como um dos caminhos para a sistematização e produção coletiva do conhecimento, onde os Coordenadores Pedagógicos tem a oportunidade de produzirem seus conhecimentos de forma coletiva, questionando, debatendo, estudando.

3.5 Oferta de Formação Continuada pela SEMED ao CP no exercício da função

As exigências cada vez maiores do professor em relação ao conhecimento das novas tecnologias, das constantes mudanças no âmbito social, político, econômico e educacional, faz com que a formação continuada do Coordenador Pedagógico seja também, a cada dia, mais necessária para as práticas docentes, para maior e melhor análise da atual conjuntura da sociedade, da educação, da gestão, enfim, do ser humano.

Sobre esta necessidade de o Coordenador Pedagógico estar participando dos programas de formação continuada, Clementi (2011, p. 63) analisa que “A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é um fator que interfere na sua prática educativa”. Na perspectiva da formação continuada, uma de suas responsabilidades é zelar pelo desenvolvimento profissional do professor, assim, para que isso de fato aconteça, faz-se necessário que o Coordenador Pedagógico esteja um passo à frente dos docentes com os quais trabalha.

Compreender o Coordenador Pedagógico como aquele que tem papel fundamental nos processos de formação continuada dos professores, significa entender que este necessita de uma constante formação, e de qualidade, pois a falta desta poderá resultar na não obtenção dos resultados esperados.

Conforme estudos de Aguiar (2011), a formação continuada dos gestores da educação básica, no Brasil, foi impulsionada consideravelmente, pelo governo federal, em meados de 2003, onde o grande avanço se deu no oferecimento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido por meio o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/PNEG, com o objetivo de:

Formar em nível de pós-graduação lato sensu, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 7).

A proposição deste curso nasceu da necessidade de capacitar os profissionais que desempenhavam a função de gestor educacional, dentre estes o Coordenador Pedagógico que, neste momento, tem reconhecida sua importância para a melhoria do ensino público no Brasil e para o fortalecimento da prática pedagógica.

Conforme analisa Barros (2017), sobre a importância do oferecimento desse curso aos Coordenadores Pedagógicos

A ideia era de que a formação continuada fomentasse melhores resultados na atuação desse profissional, visto que as atribuições do coordenador relevantes para a sistemática organizacional da escola são também favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as distintas vozes que se apresentam no âmbito escolar, respeitando o princípio democrático da educação brasileira (BARROS, 2017, p. 54).

Para que este Programa de Formação fosse realmente efetivado, foram realizadas parcerias entre o Ministério da Educação, as esferas de governo Estadual e Municipal e também das Universidades Públicas Federais, uma vez que estas constituem *locus* privilegiado de produção de conhecimento, a formação de gestores para atuar numa perspectiva de gestão democrática e inclusiva, entre outras características.

O curso de especialização envolve quatro agências: o MEC, que propõe, coordena e financia; os estados e municípios, que participam do comitê interinstitucional implantado em cada estado da federação e autorizam e facilita para que os gestores das respectivas escolas façam o curso; e as universidades federais, como estruturas descentralizadas que implantam e coordenam o curso (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p.268).

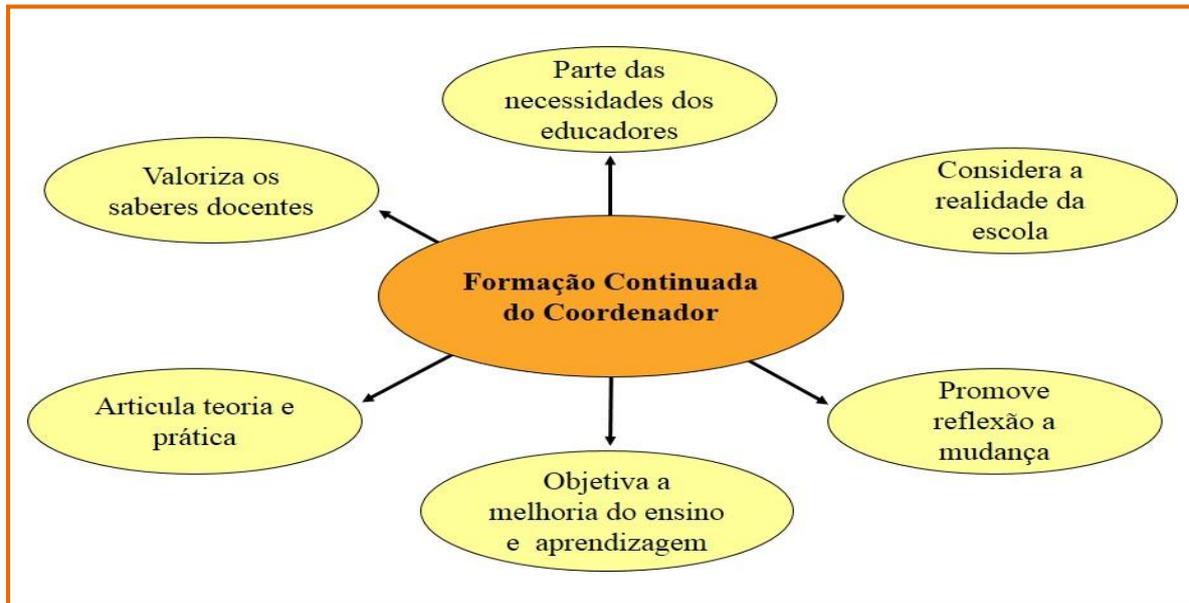
Na busca pelo fortalecimento da gestão democrática e da educação inclusiva, este curso abordou temas como: política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, avaliação, articulados com discussões acerca da organização do fazer pedagógico, que é o propósito da função do Coordenador Pedagógico como parte integrante do corpo gestor da escola.

Assim, investir na formação desses profissionais é imprescindível, mas não se trata de qualquer formação, mas sim de um programa de formação pautada na concepção de superação da lógica da racionalidade técnica, uma proposta de formação em que se possa refletir e agir sobre e no seu trabalho. Sobre essa proposta de formação para especialistas que atuam na coordenação pedagógica, Domingues (2014) esclarece que

Nesse sentido, a formação do especialista ‘pedagogo’ precisa ser alvo de reflexão dos gestores de políticas para o ensino superior e dos profissionais que trabalham com a formação em pedagogia, pois a atuação dos especialistas pedagogos exige conhecimento e ações especializadas frente às demandas escolares deste início do século XXI, principalmente d formação contínua do docente para a escola como atribuição específica do Coordenador Pedagógico (2014, P. 37)

Na ausência da oferta, por parte das políticas públicas ou programas de formação continuada pelo MEC, os Coordenadores, cada vez mais, estão buscando sua formação continuada de forma individual e, muitas vezes, em instituições pouco qualificadas. É necessário que haja uma mobilização dos órgãos em nível nacional, estadual e municipal no que diz respeito aos programas de formação continuada do Coordenador Pedagógico, pois a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim pela reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas e da reconstrução permanente da própria identidade profissional dando também um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997).

Figura 2 – Aspectos constitutivos da Formação Continuada do Coordenador



Fonte: BARROS, 2017, p.58

Analisando a figura 2, conclui-se que por ser uma importante condição de mudança das práticas pedagógicas, a formação continuada do coordenador é um processo que deve ser desenvolvido a partir dos anseios docentes, considerando as dimensões pessoais e valorização dos diferentes saberes, a realidade em que a escola está inserida, articular teoria e prática na promoção da reflexão das ações que objetivam a melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, este profissional, por meio da formação continuada, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula, pode contribuir muito para a melhoria da prática docente.

A formação continuada é retratada nesta figura como uma importante condição de mudança das práticas pedagógicas, visando crescente processo de autonomia do coordenador e da escola, como formadores dos professores com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 28) analisa que “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

Para o bom desenvolvimento de sua prática educativa o Coordenador Pedagógico necessita programar ações que promovam momentos de formação continuada com o corpo docente, com o cuidado de sempre conduzir esses momentos respeitando as necessidades tanto da prática docente quanto da realidade escolar.

Deste modo, a principal frente de trabalho do Coordenador Pedagógico é a formação continuada, a qual favorece a tomada de consciência dos professores, incentiva e estimula a superação de problemas, propicia condições para o desenvolvimento dos profissionais, tornando-os protagonistas, autores de suas próprias práticas.

Garrido (2000) ressalta que o trabalho do Coordenador Pedagógico é essencial para a formação continuada em serviço, pois ao promover a reflexão dos docentes sobre suas práticas, favorece a tomada de consciência deles. Destaca, ainda, a necessidade e a importância de um espaço coletivo e formador para o CP, no qual se possa refletir, trocar experiências e crescer profissionalmente.

Com este olhar, questionou-se sobre como a SEMED oferece esses programas de formação continuada especificamente direcionados aos CP da REME, a regularidade (mensalmente, semestralmente, anualmente) e a forma de realização (presencial ou à distância). Neste momento, foram citados o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/PNEG, fruto da parceria entre a SEMED e a UFGD; a formação do Pacto Nacional da Educação na Idade Certa – PNAIC que, inicialmente destinava-se somente aos docentes e, após solicitação dos CP, estes também foram incluídos; e um último momento iniciado em 2017, em parceria também com a UFGD, mas que, por motivos desconhecidos pelos participantes, não foi concluído.

Assim relata uma das Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas nessa pesquisa:

É formação continuada pra coordenador pedagógico especificamente que eu me lembro teve duas. Uma que foi oferecida pela UFGD com o professor Paulo Lima. E que foi um curso de aperfeiçoamento na verdade, de pós-graduação em aperfeiçoamento em coordenação pedagógica. Foram poucas colegas que participaram, acho que umas trinta, trinta e poucas só que participaram, e foi uma coisa bem interessante assim, sabe. Foi muito proveitoso. Depois teve se não me engano ano retrasado uma atividade de formação continuada com a UFGD também, um curso de coordenação pedagógica, só que eu não participei desse, porque eu entrei em afastamento médico. Aí eu fui num dia só e depois não fui mais. Mas as meninas falaram que foi bom, só que me parece que não foi uma coisa concluída. Então ficou assim em aberto. Fora isso nós tivemos o Pnaic, que me lembrei agora, o Pnaic foi assim: eu peguei cheguei pra Luci que era coordenadora do Pnaic e falei que era interessante que os coordenadores participassem também do Pnaic, e como você iria acompanhar o trabalho do professor sendo que você não tem informação.[...] Isso foi uma coisa que só em Dourados aconteceu no Brasil inteiro, então foi um investimento bem legal que fizeram na coordenação pedagógica também. Tirando essas três situações, não me recordo de mais nenhuma específica para coordenação pedagógica, formação continuada mais elaborada, entendeu? (CP 1, 2019, Entrevista).

Ainda sobre esse assunto, temos a contribuição de outro sujeito da pesquisa:

Sim, em 2010/2011 eu fiz uma especialização direcionada para a coordenação pedagógica, uma parceria da SEMED, com a Universidade

Federal, e fez eu rever totalmente a minha prática como coordenadora pedagógica.(CP 5, 2019, Entrevista).

Como retratado nos depoimentos, a SEMED pouco tem oferecido programas de formação continuada voltados especificamente para o Coordenador Pedagógico. É sabido que, para o grande grupo dos servidores do magistério os momentos de formação continuada (reuniões, palestras, seminários, encontros e, mais recentemente, a plataforma com cursos on-line) acontecem com mais frequência, mas o que se discute nesta pesquisa é a formação continuada oferecida especialmente ao CP.

3.6 Expectativas dos participantes sobre a Formação Continuada oferecida pela SEMED

Os Coordenadores Pedagógicos valorizam os momentos de formação continuada, porém chamam a atenção em relação ao reconhecimento das necessidades que estão vivenciando na escola e que precisam ser discutidas e estudadas, ou seja, querem que as práticas vivenciadas nas escolas sejam protagonistas de seu processo formativo.

Para que a formação continuada seja um espaço que possibilite momentos de pensar, questionar, refletir e buscar transformar a prática é necessário reconhecer os sujeitos e buscar compreender as reais necessidades que estes demandam. Porém, o que tem sido priorizado está longe de serem essas questões, pois as formações continuadas estão sendo pensadas por outros para a escola, e não com a escola (MARTINS, 1996).

Assim, quando questionados sobre suas expectativas em relação aos momentos de formação continuada oferecidos pela SEMED, os Coordenadores Pedagógicos trouxeram relatos que vão ao encontro do que Martins aponta em seus estudos.

Nessa direção, a CP 7 (2019, Entrevista) destaca que “na maioria das vezes as formações continuadas oferecidas pela SEMED não atendem às minhas expectativas, pois temos muitos alunos com ‘problemas’ e não há orientação de como lidar com essas situações”. Ponto que é reafirmado pela CP 6 (2019, Entrevista):”Não atende, pois há muitas cobranças e pouco respaldo”.

Ainda sobre esse assunto, outra CP declara:

Os temas trazidos pela formação continuada são sempre relevantes, acrescentam sim. Só que eu acho que deveriam focar na questão de qual é a função do Coordenador Pedagógico, o que ele realmente tem que fazer dentro da escola e também dar respaldo. Porque hoje é uma função assim,

que fica realmente que nem um bombeiro, apaga fogo de todos os lados, então fica difícil dele fazer o trabalho que realmente é a função dele fazer: trabalhar com as questões do pedagógico e diretamente trabalhar com o ensino aprendizagem, que é o aluno, o professor e a família (CP 5, 2019, Entrevista).

Na realidade da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, conforme dados conhecidos por meio das entrevistas, pouco, ou quase nada se tem feito em relação à programas de formação continuada direcionados especificamente aos Coordenadores Pedagógicos da REME.

3.7 Formação Continuada buscada por iniciativa própria

Ao não receber uma formação contínua proposta pela SEMED, os Coordenadores Pedagógicos buscam por alternativas para que mantenham-se em constante formação. É o que Garcia (1999) define como autoformação. Para o autor “A autoformação é uma formação que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (p. 19).

Levando em consideração esta alternativa, algumas CP entrevistadas relataram que buscam, constantemente, por palestras, seminários, encontros, semanas acadêmicas, cursos de pós-graduação lato e strictu senso, entre outros. Assim, destaca a CP 5 (Entrevista, 2019) que “Sempre busco por outras instituições. Sempre que eu vejo que tem a necessidade de melhorar a minha prática, determinada situação, né, aí eu vou buscar essa formação”.

Em complemento:

Olha, é, a minha trajetória e o meu currículo apresenta que sim né. Tanto do aperfeiçoamento da coordenação pedagógica, quanto da pós-graduação e o mestrado. Eu terminei em 2017, mas os estudos são constantes, afinal de contas a gente precisa da teoria para iluminar a nossa prática. Então, eu realizo isso, não só para o meu trabalho, mas em âmbito pessoal também, porque o conhecimento é sempre progressivo e você precisa estar atualizada né. (CP 3, 2019, Entrevista)

A Coordenadora Pedagógica, aqui identificada como CP 6 (Entrevista, 2019), registra que “Já fiz formações pela UFGD e UEMS em anos anteriores mas, atualmente, não tenho buscado”.

À espera da aposentaria, esta Coordenadora Pedagógica relata que: “No início da carreira procurava mais, atualmente não, pois estou aguardando minha aposentadoria. (CP 7, 2019, Entrevista)

Mesmo reconhecendo a importância de estar em constante formação, esta Coordenadora Pedagógica relata os motivos que dificultam que esses momentos sejam, de fato, realizados:

Buscava mais, por exemplo, participar das semanas pedagógicas que as universidades daqui ofereciam na área de Pedagogia então participava dos cursos pela plataforma da Natura, do projeto Trilhas lá, sempre fiz os cursos do projeto Trilhas, e procurava pelo menos uma vez por ano ir num congresso na área de Educação fora daqui. Então tem uns congressos que são oferecidos por uma empresa que se chama Futura Eventos e eu sempre procurava ir no congresso deles, só que daí depois que eu comecei a trabalhar aqui ficou mais difícil me afastar para ir, mas são cursos muito bons, são congressos internacionais sabe? Bons. Só que são caros também. (CP 1, 2019, Entrevista).

Participar de programas de formação continuada direcionados aos Coordenadores Pedagógicos não lhes garante excelência no desempenho de suas funções, uma vez que o desenvolvimento profissional se dá ao longo da carreira, mas contribui para suas ações quando traz, além dos conteúdos específicos, formação pedagógica e conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado (GIOVANI, 2013).

3.8 Ações formativas e temas contemplados: o que os Certificados revelam

Conhecer o contexto histórico no qual o CP se encontra e identificar as necessidades reais para sua prática, certamente auxilia na compreensão do seu papel atual como um dos responsáveis pelas mudanças na prática pedagógica. A história do surgimento deste profissional acompanha a história da educação, a evolução nas nomenclaturas e funções que esse profissional já desempenhou, reconfigurando-se a partir da releitura da realidade, oferecendo meios para a construção de uma educação de caráter mais inclusivo e democrático, sempre alinhados aos princípios constitucionais referendados tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

É fato que por longo tempo o Coordenador Pedagógico esteve imerso numa dualidade profissional entre servir aos interesses do sistema imposto, assumindo exclusivamente a função de supervisionar, fiscalizar o que se fazia em relação ao ensino nas

escolas; em detrimento das possibilidades de viabilizar condições pedagógicas que de fato eram necessárias para que as práticas acontecessem da melhor maneira possível.

Atualmente, o contexto em que esses profissionais estão inseridos é outro: o de formar e orientar professores para superação das dificuldades e desafios encontrados no processo de ensino como um todo. Desta forma, a constante busca pelo conhecimento, ou seja, a oferta de programas de educação continuada voltados especialmente aos Coordenadores Pedagógicos se faz urgente.

Essa urgência é perceptível tanto na fala dos CP que participaram da pesquisa de campo, quanto no levantamento documental dos certificados⁵⁰ dos cursos de formação continuada oferecidos entre os anos de 1988 a 2013.

Segundo os depoimentos a SEMED propôs apenas 3 cursos de formação continuada entre os anos de 2007 a 2018 que, na opinião deles, foram de alta qualidade, sendo que duas delas foram oferecidas em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (mesmo que a última não tenha sido concluída, por motivos desconhecidos pelos CP) e a outra em parceria com as capacitações para o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, onde, depois de uma reivindicação por parte de alguns Coordenadores Pedagógicos, esses foram incluídos no programa com formação específica para atuarem nessa função no programa que o governo propunha.

Quadro 16 – Levantamento de Certificados de Formação Continuada dos Sujeitos da Pesquisa / PÓS 1988

Ano	Título	Instituição Promotora	Carga horária
1988	Seminário: O especialista em debate	SED/MS	32 horas
	Seminário Arte Educação	Instituto Nacional de Música	40 aulas
	Assessoria em Metodologia das Disciplinas de 5ª a 8ª séries	SEMED	24 horas
1989	II Seminário: O especialista em debate	SED/MS	40 horas
	Atualização de docentes de 1ª a 4ª série do 1º Grau (Rede Municipal) em Língua Portuguesa e Estudos Sociais – Sub programa Monhangara	SED/MS	40 horas
	Reuniões de estudos para atualização de professores	SED/MS	32 horas
	Reciclagem para Professores e Encarregados do Programa de Educação Básica – PEB - 1ª Etapa	Fundação Educar	30 horas
	Repensando os Caminhos da Supervisão Escolar em Dourados	UFMS	40 horas
1990	Curso de qualificação de instrutores do Subprograma Monhangara	SED/MS	50 horas
	1ª e 2ª Semana Pedagógica SEME/90 – A escola e a sala de aula	SEMED	80 horas
	A Prevenção do uso indevido de Drogas	UFMS	40 aulas

⁵⁰ Durante as entrevistas, foi solicitado a todos os Coordenadores Pedagógicos que disponibilizassem os Certificados de Formação Continuada que tivessem realizado. Porém, apenas dois, dos sete participantes, disponibilizaram esses documentos, resultando no quadro 16.

	I Seminário Regional de Leitura de Dourados	UFMS	40 aulas
1991	Especialistas e professores municipais em debate	SEMED	-
	Alfabetização de jovens e adultos	SED/MS	50 horas
	Planejamento participativo	SEMED	40 horas
	Alfabetização de Adultos	AEC/MS ⁵¹	20 horas
	Professor da Pré-escola	SED/MS	54 horas
	Planejamento Participativo na Escola: A Elaboração do Plano Global	UFMS	60 horas
	I Seminário Regional de Leitura de Dourados	UFMS	40 horas
1992	IV Semana Pedagógica SEME	SEMED	40 horas
	V Semana Pedagógica	SEMED	40 horas
	I Encontro de equipe multiprofissional de saúde mental	Secretaria Municipal de Saúde	12 horas
	Alfabetização de jovens e adultos	SED/MS	40 horas
	Doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e AIDS	Secretaria Municipal de Saúde	20 horas
1993	Programa Um salto para o futuro	SED/MS	120 horas
	Trabalho com poesia na Escola	SEMED	10 horas
	Desenvolvimento de recursos humanos (etapas I e II)	SEMED	60 horas
	Desenvolvimento de recursos humanos (etapas III e IV)	SEMED	60 horas
1994	Jogos da Rede Municipal de Educação	SEMED	40 horas
	Mestre, aquele que aprende	SEMED	100 horas
	Plano decenal de educação para todos	SEMED	-
	Oficina de ortografia	SEMED	60 horas
1995	Ações de capacitação promovidas pela SEME	SEMED	110 horas
	Ações de capacitação promovidas pela SEME	SEMED	45 horas
	Ações de capacitação promovida aos Técnicos da DIE/DE/SEME	SEMED	100 horas
	Capacitação para o Trabalho em Orientação Sexual junto a Adolescentes	GPTOS ⁵²	16 horas
1996	Ações de capacitação promovidas pela SEME	SEMED	50 horas
1997	Ação de capacitação – O ensino de Ciências	SEMED	30 horas
	Assessoria em Ciências	UFMS	76 horas
	“Um salto para o futuro” – Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã	SED/MS	20 horas
	Ações de capacitação para professores de salas multisseriadas	SEMED	70 horas
	Gestão Educacional – Democratização e Modernização	UFMS	16 horas
	O ensino de Português no Ensino Fundamental: O trabalho com o texto escrito	SEMED	132 horas
1998	Congresso O Progresso na Educação – Ensinando a Ler o Mundo	Jornal O Progresso	24 horas
	Seminário de Educação LDB e o Plano Nacional de Educação	AEC/MS	-
1999	Política e gestão educacional da esfera local: O Projeto Pedagógico na Escola	SEMED	60 horas
2000	Curso de informática	NTE/DOURADOS ⁵³	40 horas
	Formando o professor leitor	SEMED	40 horas
	II Encontro Estadual de Leitura – Leitura e Escrita: ainda desafios para o próximo milênio	UEMS	22 horas
	Ação PDE na Escola	Escola Municipal Laudemira Coutinho de Melo	170 horas
2001	Reuniões Pedagógicas promovidas pela SEMED	SEMED	36 horas
	V Feira Científica e Cultural	Escola Municipal Elza Farias Kintschev Real	12 horas
	VII Semana da Pedagogia: Educação, Sociedade e Cultura	UFMS	20 horas

⁵¹ AEC/MS – Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul

⁵² GPTOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual

⁵³ NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional de Dourados

	Saber e saúde	Escola Municipal Elza Farias Kintschev Real	40 horas
	III Encontro Estadual de Leitura – Formar leitores: base para uma educação de qualidade	UEMS	
	Parâmetros em Ação – Alfabetizar com textos	SEMED	45 horas
	Parâmetros em Ação do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental	SEMED	32 horas
2002	Formação Continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino	SEMED	34 horas
	Em busca do conhecimento	Escola Municipal Elza Farias Kintschev Real	30 horas
	Formação Continuada aos Coordenadores Pedagógicos	SEMED	44 horas
	Estudos dos Cadernos Temáticos da Constituinte Escolar	SEMED	40 horas
	Curso de Língua Portuguesa	J.G. Assessoria Pedagógica	20 horas
	Currículo: ênfase em avaliação	UNIMASTERS ⁵⁴	10 horas
	Técnicas de Ensino: Noções de Espaço e Tabuada	UNIMASTERS	20 horas
	1º Seminário da Rede Municipal de Ensino “Políticas Públicas, Gestão e Currículo”	SEMED	40 horas
2003	2º Seminário da Rede Municipal de Ensino: “Reorientação Curricular: Construindo uma Educação Popular Humanizada”	SEMED	40 horas
	Reuniões administrativo-pedagógicas da educação de jovens e adultos	SEMED	110 horas
	3ª Conferência Municipal de Educação	Secretaria Municipal de Chapecó/RS	24 horas
	A Natureza da Paisagem – Energia	PROCEL ⁵⁵	20 horas
	Formação Continuada “Reorientação Curricular/2003”	SEMED	35 horas
2004	Desenvolvimento humano – motivação	Escola Municipal Laudemira Coutinho de Melo	4 horas
	Palestra motivando para vencer	SEMAD ⁵⁶	4 horas
	Palestra Inteligência emocional	SEMAD	4 horas
	Capacitação de Multiplicadores de Educação para o Trânsito	DETRAN/MS ⁵⁷	20 horas
	3º Seminário da Rede Municipal de Ensino- “Construindo uma Educação Popular com Qualidade Social”	SEMED	40 horas
	Movimento de Reorientação Curricular na Perspectiva da Educação Popular Freiriana – Redução Temática	SEMED	20 horas
	Formação Continuada – Reorientação Curricular / 2004	SEMED	68 horas
2005	Formação Continuada com profissionais envolvidos no Programa de Acompanhamento Escolar (PAE)	SEMED	56 horas
	IV Seminário da Rede Municipal de Ensino de Dourados: “Reorientação Curricular: ação-reflexão-ação (vi)endo o Currículo”	SEMED	40 horas
	Formação Continuada Tendências Contemporâneas em Currículo	SEMED	40 horas
	II Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	SEMED	40 horas
	Ciclo de palestras: Intervenção na formação e constituição do Professor Alfabetizador	SEMED	16 horas
	Mini-Censo Sócio-Econômico-Educacional: Ação do Plano Municipal de Educação	SEMED	40 horas
2006	Formação Continuada da Educação Especial	SEMED	80 horas
	Construindo o Projeto Político Pedagógico	SEMED	40 horas
	1º Seminário Cidade Educadora	SEMED	8 horas

⁵⁴ UNIMASTERS – Cooperativa dos Profissionais em Educação

⁵⁵ PROCEL – Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica

⁵⁶ SEMAD – Secretaria Municipal de Administração de Dourados

⁵⁷ DETRAN/MS – Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso do Sul

	Formação em Educação Especial da Escola Bernardina	Escola Bernardina Corrêa de Almeida	24 horas
	Formação Continuada – Currículo e Educação Popular	SEMED	40 horas
	V Seminário da Rede Municipal de Ensino de Dourados “Reorientação Curricular: Relações Democráticas norteando a práxis Escola”	SEMED	16 horas
2007	Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos da REME	SEMED	20 horas
	VI Seminário de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados “Reorientação Curricular: um caminho para a promoção da Cidade Educadora”	SEMED	20 horas
	Formação Continuada com os profissionais envolvidos no bloco inicial de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental)	SEMED	16 horas
	O que realmente são dificuldades de aprendizagem?	CEDEPOH ⁵⁸	40 horas
	II Encontro do COMED – A importância do Conselho Municipal para uma educação de qualidade	COMED	10 horas
	O Ensino Fundamental de 9 anos: aspectos legais – trajetórias metodológicas	SEMED	32 horas
	Ações de Formação Continuada em Educação Ambiental para professores da Educação Básica	UFGD	40 horas
	Prevenção a doenças transmitidas por mosquito – Dengue	SEMED	04 horas
2008	IV Seminário do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	SEMED	40 horas
	III Encontro do Conselho Municipal de Educação de Dourados – Reflexão e Ação Pedagógica para uma Educação de Qualidade	COMED	10 horas
	VII Seminário de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados “Reorientação Curricular e Cidade Educadora: Enriquecendo ações, humanizando saberes e promovendo a interação social”	SEMED	16 horas
	Formação Continuada para profissionais da Educação municipal – Planejamento existencial e profissional: para além da sala de aula	SEMED	16 horas
	Formação Continuada para a utilização das Tecnologias na Educação	NTE	40 horas
	O Progresso – Ensinando a Ler o Mundo	Jornal O Progresso	20 horas
	Seminário: Ensino Fundamental de 9 anos em Mato Grosso do Sul em debate	FORPEMS ⁵⁹	10 horas
	19º Encontro Estadual de Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental e 5º Seminário Internacional da OMEP/BR/MS	OMEP/BR/MS ⁶⁰	40 horas
	Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS	SEMED	32 horas
2009	Formação Continuada realizada na Escola Municipal Bernardina Corrêa	Escola Bernardina Corrêa de Almeida	40 horas
	IV Encontro COMED – Educação Básica: Caminhos, Desafios e Responsabilidade Social	COMED	10 horas
	As fases do desenvolvimento humano	SEMED	20 horas
2010	Ética, Relações Humanas e Comunicação – Uma necessidade para o desenvolvimento Institucional	UFMS	44 horas
	Audiência Pública “Política de inclusão de pessoa com deficiência”	Câmara Municipal de Dourados	04 horas
	V Encontro COMED – “A Educação Especial sob a Ótica Legislativa e Políticas Públicas”	COMED	10 horas
	1º Seminário de Autismo – Aprendendo com uma mente visual em um mundo auditivo	AAGD ⁶¹	20 horas

⁵⁸ CEDEPOH – Centro do Desenvolvimento do Potencial Humano

⁵⁹ FORPEMS – Fórum Permanente de Educação de Mato Grosso do Sul

⁶⁰ OMEP/BR/MS – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar/Brasil/Mato Grosso do Sul

⁶¹ AAGD – Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados

	Conferência Estadual de Mato Grosso do Sul – COEED/MS	COEED/MS ⁶²	20 horas
	Formação Continuada realizada na Escola Municipal Bernardina Corrêa	Escola Bernardina Corrêa de Almeida	48 horas
2011	Formação Continuada realizada na Escola Municipal Bernardina Corrêa	Escola Bernardina Corrêa de Almeida	32 horas
	Projeto Anjos do Amanhã	Guarda Municipal de Dourados	40 horas
	Curso de Aperfeiçoamento em Coordenação Pedagógica, área de concentração em Políticas e Gestão da Educação	UFGD	-
	IV Encontro dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as e Especialistas em Educação da FETEMS – Os desafios atuais dos Especialistas em Educação e Coordenadores Pedagógicos	FETEMS ⁶³	13 horas
	I Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores da Rede Municipal de Ensino de Dourados: “A prática de hoje projetando o amanhã”	SEMED	16 horas
2012	Formação Continuada realizada na Escola Municipal Bernardina Corrêa	Escola Bernardina Corrêa de Almeida	30 horas
	V Colóquios sobre Avaliação e Qualidade de Ensino e II Seminário de Gestão e Monitoramento da Educação Básica	UFGD	10 horas
	VII Encontro COMED – Educação Física e Desafios Educacionais; Prática Pedagógica e a Construção Identitária da Criança Negra no Esporte Escolar e Metas do Plano Nacional de Educação e Construção do Plano Municipal de Educação	COMED	10 horas
	Palestra “Orientações para o Acompanhamento das Ações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB”	COMED	4 horas
	II Ciclo de Oficinas Pedagógicas & I Ciclo de Palestras do Grupo de Apoio à Gestão Educacional: a avaliação como reflexo das práticas pedagógicas e administrativas	SEMED	20 horas
2013	Formação Continuada realizada na Escola Municipal Bernardina Corrêa	Escola Bernardina Corrêa de Almeida	16 horas

Fonte: Elaboração própria – dados retirados dos Certificados fornecidos pelas participantes CP 2 e CP 4.

No levantamento documental, temos que houve doze momentos de formação continuadas específicos para a Coordenação Pedagógica, a Equipe Gestora. É importante relatar que no período de 1988 até 2002 os Coordenadores Pedagógicos existentes na REME eram reenquadrados na função, pois o objeto inicial do concurso era Supervisão Escolar. Logo, até essa data não havia propostas de programas que visassem a formação continuada dos CP especificamente, mas que atenderam toda a Equipe Pedagógica das escolas municipais.

Os momentos de formação continuada voltados especialmente aos CP a partir de 2002 estão presentes nas falas das Coordenadoras Entrevistadas, principalmente quando questionadas sobre os temas pertinentes – e também desnecessários – que são ou deveriam ser abordados nos poucos momentos de formação continuada oferecidos pela SEMED. Dentre os temas citados estão: a “identidade do CP”; as funções que os CP devem desempenhar no

⁶² COEED/MS – Conferência Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

⁶³ FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

processo educativo; questões envolvendo indisciplina e como trazer a família para participar da dinâmica escolar; evasão escolar, dentre outros.

Outra realidade mostrada no quadro 16 é a participação dos CP em vários momentos de formação continuada, sejam eles oferecidos pela SEMED, instituições parceiras (UFGD, UEMS, COMED, FETEMS) ou mesmo buscadas externamente, sempre com o objetivo de agregar conhecimento à sua prática pedagógica, ao seu papel de formador, de articulador dentro do espaço escolar.

Alguns levantamentos exposto no quadro apontam, também, para formações continuadas promovidas nas escolas, resultado de estudos, reflexões e trocas de experiências da equipe pedagógica, durante o ano escolar todo, gerando certificação aos participantes.

3.9 Necessidades formativas apresentadas pelos CP

A partir das informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas, foram identificadas algumas temáticas que, segundo os Coordenadores Pedagógicos, deveriam ser trabalhados pela SEMED nos momentos de formação continuada.

- Papel do Coordenador Pedagógico;
- Como lidar com a indisciplina;
- Como trabalhar as dificuldades de aprendizagem;
- A criança do século XXI;
- As tecnologias e a Escola;
- Organização do trabalho pedagógico;

Quando o foco da análise é a formação continuada do Coordenador Pedagógico e sua relação com a prática educativa, como temos visto até o momento, oportunizar a esse profissional um programa de formação continuada de qualidade, que proponha discussões acerca da realidade das escolas, que contribua para a reflexão e tomada de consciência das ações tanto práticas quanto teóricas de seu campo de atuação, certamente contribuirão para o progresso, o sucesso dos processos de ensino, das práticas pedagógicas.

3.10 Do real ao ideal

Conhecer o que pensam os sujeitos envolvidos, compreender suas concepções e anseios em relação ao objeto desta pesquisa se faz necessário para que o diálogo entre o ideal e o real, entre as possibilidades e os limites seja profícuo.

O Coordenador Pedagógico tem um papel fundamental no processo de formação permanente no âmbito das escolas, pois é ele que está ao lado do professor, possibilitando uma boa parceria de formação.

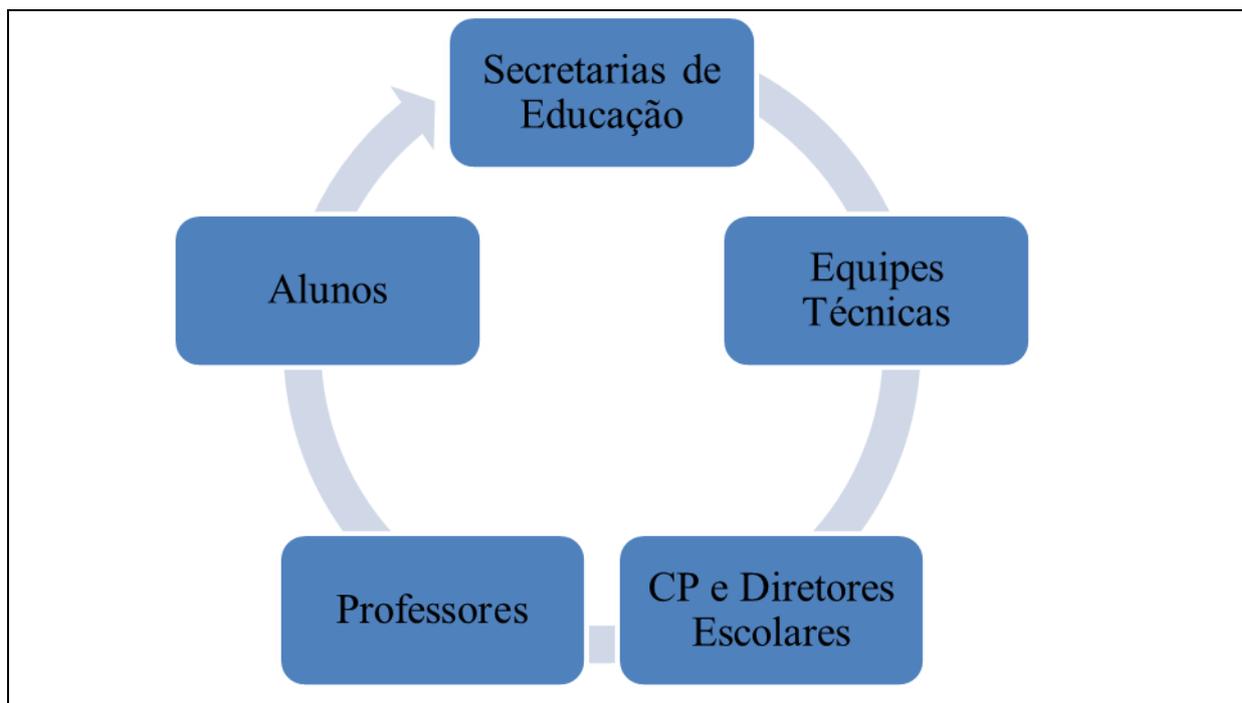
É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos nas escolas para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos (GOUVEIA e PLACCO, 2015, p. 70).

Porém, a maioria dos CP tem sua rotina ocupada pelas demandas administrativas: atendimento aos pais, substituir professores, cuidar da indisciplina dos alunos, não “se vendo”, muitas vezes, no papel de formador. Para realizar de fato seu trabalho como formador é preciso redimensionar o seu papel junto ao corpo gestor e pedagógico da escola.

Ora, se a tarefa de ser formador é destinada ao Coordenador Pedagógico é essencial refletirmos sobre quem forma esse formador, ou seja, para que o CP se reconheça como formador e essa prática se fortaleça no ambiente escolar junto aos docentes é necessário apoio e interlocução entre formadores mais experientes, que também atuem na rede e conheçam as reais necessidades e demandas da prática pedagógica, resultando, no que GOUVEIA e PLACCO (2015) denominam de cadeia formativa⁶⁴.

⁶⁴ Cadeia Formativa: as equipes técnicas (constituídas por formadores mais experientes) são responsáveis pela formação dos coordenadores e diretores escolares, e estes, por sua vez, são responsáveis pela formação dos professores. E todos são corresponsáveis pela qualidade da aprendizagem (GOUVEIA e PLACCO, 2015, p. 72)

Figura 3 – Cadeia Formativa Cíclica da Equipe Gestora



Fonte: Elaboração própria com base em Gouveia e Placco (2015).

Todos os sujeitos participantes dessa cadeia de formação são corresponsáveis em oferecer apoios técnicos e formativos aos que estão a eles interligados, dissolvendo a ideia de trabalho isolado na prática do CP.

Imbernón (2002) traz como fruto de suas pesquisas que a formação é uma tarefa principalmente coletiva e contextualizada e que não se pode empreender uma formação baseada no isolamento. Logo, a rede é pensada como baliza para as ações formativas e espaço de participação democrática; traz uma abertura de possibilidades em olhar a diversidade e aproveitar o melhor dela.

Dentro desta perspectiva, para se constituir o papel de formador, o CP deve investir na própria formação e aproveitar os espaços de reflexão organizados pela Secretaria, quando esses são oferecidos.

O que tem sido oferecido, conforme levantamento de certificados demonstrado no Quadro 15 são cursos de aperfeiçoamento, seminários, palestras, entre outras modalidades de formação, voltados a toda equipe pedagógica⁶⁵ da Rede Municipal de Educação.

Quando questionados quanto à frequência em que esses momentos de formação continuada são ofertados pela SEMED, diretamente aos Coordenadores Pedagógicos, e o que espera-se desses momentos, pode-se confirmar as informações citadas anteriormente

⁶⁵ Equipe pedagógica aqui entendida como docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e diretores adjuntos.

É, ultimamente tem sido esporadicamente. Esse ano que veio a proposta da formação online né, aí quem quisesse estaria se escrevendo para estar fazendo essas formações, esse ano né.

É, sempre os temas trazidos pela formação continuada são relevantes, acrescenta sim, só que eu acho que eles deveriam focar na questão que realmente, qual a função do coordenador pedagógico, o que ele realmente tem que fazer dentro da escola e também dar respaldo, né. Porque hoje é uma função assim, que fica realmente que nem bombeiro, apaga fogo de todos os lados, então fica difícil dele fazer o trabalho que realmente é a função dele fazer, trabalhar com as questões do pedagógico e diretamente trabalhar com o ensino e a aprendizagem, que é o aluno, o professor a família (CP 5, 2019, Entrevista).

Complementando as informações anteriores:

Olha, é, pela SEMED especificadamente para a coordenação pedagógica, é, só da SEMED não há. O que ocorre é que novamente a Universidade Federal realiza parceria com a Secretaria de Educação e eles promovem o curso de formação continuada. Eu não realizei o último que houve porque foi o mesmo período que eu estava no mestrado, mas eu sei que aconteceu essa formação, mas em parceria. É, já houve tentativas na época por exemplo que existia o PAE, que era o Programa de Acompanhamento Escolar, eles ministravam formação para o coordenador para que ele fizesse um repasse para os professores, mas também ministravam para os professores do programa, então, é, em outros tempos já houveram mais formações, hoje eu percebo que a Secretaria tem montado núcleos por área e tem fornecido formação. A última formação que nós recebemos é em relação à Base Nacional Comum Curricular do Mato Grosso do Sul e repassamos para os professores dentro das escolas. Mas este também foi uma formação que o Estado em parceria com a Secretaria de Educação forneceu. Neste momento a SEMED montou uma comissão pra também montar a Base Curricular do Município, mas também não foram chamados só coordenadores, foram chamados professores de áreas e chamado alguns coordenadores (CP 3, 2019, Entrevista).

Numa mesma linha de informação, tem-se ainda que:

Coisas rápidas acontecem, agora uma coisa mais planejada e mais específica assim a gente não teve, tanto que eu sempre procurava participar, ah era pra professor, por exemplo, um formação pra professor de língua portuguesa sobre a olimpíada de língua portuguesa, eu vinha, porque como que eu viria acompanhar o trabalho sendo que eu não tinha conhecimento do que era que estava sendo proposto. E essa iniciativa era minha, não oferecida pela SEMED aos CP (CP 1, 2019, Entrevista).

Tanto o desenvolvimento profissional quanto o pessoal do docente, defendido por Nóvoa (1995), requer uma prática de aprendizagem cotidiana e contínua, cujas trocas de

experiências com outros docentes consolidam espaços de formação mútua. Assim, “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p.34).

E, sendo o CP um dos responsáveis pelos programas de formação continuada dos docentes, faz-se necessário, cada vez mais, que este esteja em constante formação continuada também. Uma vez que esses programas não são oferecidos pela REME, cabe ao CP “não parar no tempo” e buscar momentos de estudos que o capacitem ainda mais para promover discussões e reflexões no ambiente escolar em que se encontra. É importante registrar que esta “busca” por momentos de formação continuada, por iniciativa própria, está diretamente relacionada com alguns fatores como a disponibilidade de tempo, recursos materiais e também da oferta por outras instituições, que não a SEMED.

Quando então questionados sobre as condições que dispunham no seu local de trabalho para fazer a formação continuada e se sentiam preparados para promovê-la aos seus professores, alguns CP afirmaram que não estão preparados para oferecer momentos de formação continuada aos seus professores:

Não, não, muito pouco tempo, agora antes de eu me aposentar que eu fui começar a me sentir, depois de eu ir me preparando, ter estudado, ter tido essas horas atividades pra eu montar é, é, formação com meus próprios professores que eu trabalhava lá assim e eles me traziam os problemas e pra eu ajudar eles eu precisava montar um estudo junto com eles e marcar na hora atividades deles, porque depois de uma briga uma greve que nós fizemos bem séria né, eu fui a única coordenadora que estava nesta greve, as coordenadoras são meio também pacatas nisso daí né, conquistamos a hora atividade dos professores que era pra gente dar esses estudos, entendeu?! E eu levei a sério isso entendeu, não é todos que levam a sério não? Eu fiz uma pesquisa com meus professores, quais eram os problemas que eles enfrentavam na sala de aula e o que eles queriam que eu montasse pra nós na hora atividade pra nós estudar. Eu fiz esse projeto tudo, inclusive eu mandei até lá pra nova escola, vai que eu ganhava lá né. (CP 2, 2019, Entrevista)

Já outros Coordenadores Pedagógicos afirmaram que sim, pois participam ativamente dos momentos de planejamento, discussão de temáticas e eventos escolares, repasse das orientações recebidas nas reuniões com o núcleo da SEMED, proposição de leituras, discussões e trocas de experiências, entre tantas situações:

Ali, enquanto secretaria de educação, eu estava enquanto técnica pedagógica. Enquanto técnica pedagógica é isso: você estudava, pesquisava, repassava para os professores, você se envolvia com “enes” atividades.

Desde entrar em contato com as universidades para ministrarem cursos, porque a gente também corria atrás de outras pessoas renomadas, melhor preparada e a secretaria pagava um valor até alto na época, e depois quando não buscava-se parceria como outras escolas particulares, então a SEMED o objetivo da SEMED é esse de fato né. E aí foi quando eu fui para o Elza Farias e lá trabalhei mais 9 anos na coordenação pedagógica considerando toda uma experiência que eu tinha enquanto técnica pedagógica. (CP 4, 2019, Entrevista)

Outra Coordenadora Pedagógica ainda traz que:

Olha, sem dúvida alguma, porque eu acredito que o papel do coordenador pedagógico é esse. Além de ser um articular dos seguimentos, porque nós estamos aqui no caminho do diálogo com as crianças, com os professores, com os pais, com a direção, com o administrativo. Nós estamos fazendo este diálogo, mas também nós somos responsáveis pela formação do professor dentro da unidade. Então, como que eu possa esperar que o professor esteja com o conhecimento atualizado se eu não atualizar o meu. E mesmo porque é para o coordenador pedagógico que o professor se reporta quando ele tem dúvida, então é de suma importância que nós estejamos também nos aperfeiçoando sim, sempre. E nós esperamos isso da Secretaria de Educação, que é a nossa rede, nossos responsáveis diretamente. (CP 3, 2019, Entrevista)

É sabido que, na maioria das vezes, os momentos de formação continuada são realizados por meio de cursos, oficinas, encontros, palestras, seminários, entre outros, que geralmente acontecem nas IES, afastando os profissionais do magistério de seu espaço cotidiano de trabalho, reforçando equivocadamente a ideia de que nas Universidades encontra-se apenas a “teoria”, o conhecimento científico, não havendo nesses espaços a possibilidade de produção, apenas aquisição, e o profissional voltando para o “chão da escola” encarrega-se de utilizar da teoria aprendida na sua prática docente.

As políticas públicas voltadas para os programas de formação continuada exigiam a escolha de um profissional da educação (geralmente o Coordenador Pedagógico) para ser capacitado, receber as orientações formativas para que depois “repassasse” aos demais colegas da instituição de ensino na qual ele trabalhava, sendo este considerado um multiplicador de conhecimentos. Sobre esta forma de formação continuada, Franco e Fusari (2007, p. 134) analisam que:

Um modelo de formação que sustenta a ideia de que o fato simplesmente de reunir professores que trabalham com a mesma área de conhecimento, ou especialistas que desenvolvem atividades da mesma natureza de atuação

garantissem uma análise consistente de suas práticas e os mobilizasse a um olhar intencional para os conhecimentos teóricos que orientam sua atuação.

Essas modalidades de formação pautadas principalmente numa racionalidade técnico-instrumental, ou seja, onde o profissional multiplicador é visto como um mero “reprodutor” do conhecimento que lhe foi oferecido durante os cursos e momentos de formação continuada, não é o ideal que esta pesquisa propõe. Ao contrário, nessa defende-se que os programas de formação continuada devem estar voltados para a prática da reflexão sobre a ação educativa.

O modelo proposto nas políticas públicas voltadas para os programas de formação continuada dos profissionais da educação mais distanciava do que aproximava-os das reais necessidades que envolviam a prática pedagógica. Dessa forma, outra modalidade para oferecimento destes processos de formação precisava ser proposto.

Assim, a formação continuada dentro do ambiente escolar ganha espaço, visto que oferece momentos de discussão e reflexão dos limites e possibilidades da atividade de ensinar. Sobre essa nova proposta, Pimenta (2002, p.22) traz que “a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores”.

Os momentos de formação continuada são fundamentais, principalmente quando se leva em consideração as mudanças sociais, econômicas e culturais diárias presentes em todos os ambientes, o que requer práticas pedagógicas que atendam a essas mudanças, tornando os profissionais da educação (docentes e coordenadores pedagógicos) sujeitos ativos dos programas, para que estes não sejam encarados, vistos e sentidos como uma sobrecarga funcional.

E, uma vez compreendendo a cadeia de formação cíclica apresentada nos estudos de Gouveia e Placco (2015), faz-se necessário um maior comprometimento da Secretaria de Educação do Município de Dourados no que diz respeito ao oferecimento de uma política educacional que vise garantir que os programas de formação continuada ofertados aos Coordenadores Pedagógicos seja uma constante.

Nas entrevistas realizadas, os Coordenadores Pedagógicos destacaram que os momentos de formação continuada ofertados a eles, especialmente pela SEMED, em específico nos últimos anos, não atendem as reais necessidades, pois não é um processo contínuo de estudos e reflexões direcionados especificamente aos Coordenadores Pedagógicos, mas sim a toda equipe pedagógica.

Isso faz com que muitas questões por eles apontadas como relevantes e fundamentais para o exercício da função ficam sem serem sequer discutidas. Dessa maneira, cabe ao Coordenador Pedagógico (CP) encontrar estratégias e atividades que tenham desdobramentos significativos na prática pedagógica de seus professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Para isso, é necessário buscar programas de formação continuada que possibilitem uma fundamentação teórica articulada à realidade da escola, o que na maioria das vezes é realizado em instituições que pouco traduzem as realidades vividas por esse profissional no “chão da escola”.

Para que a fundamentação teórica complemente as trocas e experiências, se faz necessário um repensar sobre mudança nas questões que envolvem os programas, as propostas de formação continuada dos coordenadores pedagógicos oferecidas pela SEMED, como realizá-las de modo que auxilie o Coordenador Pedagógico no desenvolvimento de sua função dentro da escola, pois a formação continuada do Coordenador Pedagógico é essencial para que este desempenhe, com segurança e conhecimento, as demandas que sua função exige, principalmente a de ser articulador do processo educativo.

A oferta de um programa de formação continuada de qualidade, que tenha por objetivo a troca de experiências vividas, leituras e estudos específicos para os Coordenadores Pedagógicos é o ideal que se espera da REME, o que refletirá certamente nas questões pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação de Mestrado colocou em foco duas categorias importantes da política educacional e da gestão escolar: formação continuada e coordenação pedagógica. Teve o intento de alcançar o seguinte objetivo geral: analisar o processo de formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, no pós-1988.

Para isso, adotou metodologicamente e qualitativamente a pesquisa bibliográfica, complementada pela pesquisa documental e de campo, nesta última utilizou o instrumento de coleta de dados denominado “entrevista”.

Toda essa organização possibilitou chegar a algumas constatações, considerando a questão que norteou todo o processo de investigação, a saber: Como a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Dourados vem sendo ofertada em termos de ações e temas no pós 1988?

Questão esta que incitou saber como a formação continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Dourados foi ofertada no pós 1988 até 2018, recorte temporal contemplado, cuja escolha se deu pelo fato da promulgação da Constituição Federal do Brasil 1988, Documento que, entre uma infinidade de imperativos legais para a educação brasileira, traz para ser materializado o processo de democratização da escola e o direito de todos à educação.

Foi a partir dela – Constituição Federal – que outras legislações que contemplam hoje a educação vigoram, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 e, posteriormente, os Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024), entre outras.

Na caminhada científica realizada, buscou-se conhecer a historicidade do papel, do cargo, da função do de um dos profissionais responsável pela democratização da educação e do ensino no Brasil, hoje denominado de Coordenador Pedagógico.

Nesses termos, fez-se destaque para momentos em que a legislação reconheceu e documentou essa função como uma participação muito importante no processo da gestão democrática da educação, conseqüentemente nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, no acompanhamento aos Docentes do que tange ao processo de aprendizagem e ensino.

Assim, no decorrer do panorama nacional para o local, colocou em foco como esse profissional surgiu na política educacional e como figura de destaque na gestão educacional e escolar, as legislações que ampararam, e, ainda, amparam a existência desse profissional, como se deu a construção de sua identidade e importância no campo para o qual se destina.

Foi evidenciado nos estudos realizados, portanto, que para pesquisar sobre o Coordenador Pedagógico não é possível sem antes debruçar nossos estudos em relação ao surgimento da Gestão Democrática na Educação, uma vez que para que esta ocorra de fato, faz-se necessário um trabalho em conjunto entre os gestores representados pelo Diretor, Diretor Adjunto e os Coordenadores Pedagógicos. E ousa-se dizer, ainda, que esta “engrenagem” deve estar muito bem ajustada para que a gestão democrática aconteça em sua essência e finalidade. Compreender o processo de constituição da gestão democrática na educação, iniciada na Constituição Federal de 1988 e reafirmada na LDB e PNE foi ponto crucial.

Caminhando do nacional para o local, chegou-se ao lócus dessa pesquisa. Assim, na sequência entrou em pauta a constituição do profissional denominado coordenador pedagógico na educação municipal, nas legislações que amparam questões relacionadas à quantidade desses profissionais por unidade educacional e quantos, de fato, estão presentes em cada uma delas.

Deu-se ênfase na discussão acerca da meta 16 do PME/Dourados-MS (2015-2025) que, tendo como base as mesmas questões presentes na referida no PNE (2014-2024) e PEE/MS, discutem propostas para uma política de formação continuada voltada aos profissionais da educação, incluso, neste caso, os Coordenadores Pedagógicos.

Em relação ao processo de formação continuada do Coordenador Pedagógico na REME, de acordo com o levantamento documental que resultou no Quadro 16, esses momentos podem ser divididos em dois grupos:

- Formação Continuada voltada especificamente para a Equipe Gestora, incluindo o Coordenador Pedagógico:
 - Seminário: O Especialista em debate
 - Repensando os caminhos da Supervisão Escolar
 - Formação Continuada aos Coordenadores Pedagógicos
- Formação Continuada voltada à Equipe Pedagógica (Coordenação e Professores)
 - Planejamento Participativo
 - Alfabetização de Jovens e Adultos

- Semana Pedagógica da REME
- Currículo
- LDB e PNE
- PDE

Esses momentos de formação continuada foram oferecidos pela SEMED, outras Instituições de Educação e também pela própria escola, em reuniões de estudo e troca de experiências e situações vividas no cotidiano pedagógico.

Ao analisar as informações que este quadro apresenta e ouvir a fala dos Coordenadores Pedagógicos durante as entrevistas, conclui-se que os sujeitos sentem a necessidade de um programa de formação continuada mais elaborado, uma formação mais sistematizada, um projeto de formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação, buscando parcerias com outras instituições, como a UFGD, UEMS, UNIGRAN.

Assim, ressalta-se que o coordenador pedagógico precisa encontrar estratégias e atividades que tenham desdobramentos significativos na prática pedagógica de seus professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário que busque por programas de formação continuada possibilidades de fortificar uma fundamentação teórica articulada à realidade da escola, procurando se distanciar de formações continuadas aligeiradas que na maioria das vezes é realizado em instituições que pouco traduzem as realidades vividas por esse profissional no “chão da escola”.

Para que as trocas e experiências se complementem com a fundamentação teórica, é preciso mais que o ideal, alcançar o real, diálogo entre Escolas e Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED, elaboração de programas de formação continuada aos que contemplem, não só momentos para os informes técnicos, mas que permitam principalmente as trocas, reflexões e estudos teóricos que estejam alinhados com a realidade das escolas em que atuam, possibilitando que estes, junto aos seus professores, também sejam promotores de momentos de formações significativas, reflexões que realmente façam com que a prática pedagógica seja repensada, reconstruída e o processo de ensino chegue com excelência até o aluno.

Os coordenadores pedagógicos são formadores de professores e precisam de um acompanhamento formativo contínuo para exercer essa função com segurança e conhecimento. Não cabe mais que este profissional seja visto como “faz-tudo, bombeiro” ou cuide apenas das questões de indisciplina dos alunos, mas sim como aquele que consiga contribuir tecnicamente com o grupo, que saiba lidar com as mais diferentes e variadas situações da escola.

Em resumo, no que tange às principais constatações permitidas pela pesquisa realizada, pode-se destacar que: a SEMED não tem um programa de formação continuada voltado especificamente para os Coordenadores Pedagógicos.

Entretanto, os Coordenadores Pedagógicos continuam buscando por cursos, palestras, seminários em outras instituições (como UEMS, UFGD, entre outras) que possam enriquecer a prática pedagógica.

Finalizando, registra-se que se faz necessário um repensar, uma mudança nas questões que envolvem os programas, as propostas de formação continuada dos coordenadores pedagógicos oferecidas pela SEMED, como realizá-las de modo que auxilie o CP no desenvolvimento de suas funções dentro da escola, o que certamente refletirá na melhoria da prática pedagógica docente e nos resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em suma, os Coordenadores Pedagógicos destacaram que os momentos de formação continuada ofertados a eles, especialmente pela SEMED, não atenderam, e ainda não atendem, as reais necessidades, pois não é um processo contínuo de estudos e reflexões direcionados especificamente aos CP, mas sim a toda equipe pedagógica. Isso faz com que muitas questões por eles apontadas como relevantes e fundamentais para o exercício da função fiquem sem serem sequer discutidos.

Registra-se, ainda, que a formação continuada do Coordenador Pedagógico é essencial para que este desempenhe, com segurança e conhecimento, as demandas que sua função exige principalmente a de ser um dos grandes articuladores do processo educativo. A oferta de um programa de formação continuada de qualidade refletirá certamente nas questões pedagógicas, do processo de ensino no “chão da escola”.

Em síntese, a pesquisa possibilitou destacar que os Coordenadores Pedagógicos não tem uma política de formação continuada, vez que os momentos de formação continuada ofertados a eles, especialmente pela SEMED, não atendem as reais necessidades, pois não é um processo contínuo de estudos e reflexões direcionados especificamente a eles, mas sim a toda equipe pedagógica. Isso faz com que muitas questões por eles apontadas como relevantes e fundamentais para o exercício da função fiquem sem serem sequer discutidas.

Entende-se que cabe ao Coordenador Pedagógico encontrar estratégias e atividades que tenham desdobramentos significativos na prática pedagógica de seus professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos e para tanto requer buscar programas de formação continuada que possibilitem uma fundamentação teórica articulada à realidade da

escola, o que na maioria das vezes é realizado em instituições que pouco traduz a realidade vivida por esse profissional no “chão da escola”.

Para que a fundamentação teórica complemente trocas e experiências, se faz necessário um repensar sobre mudança nas questões que envolvem os programas, as propostas de formação continuada dos coordenadores pedagógicos oferecidas pela SEMED, como realizá-las de modo que auxilie o Coordenador Pedagógico no desenvolvimento de suas funções dentro da escola, pois a formação continuada do Coordenador Pedagógico é essencial para que este desempenhe, com segurança e conhecimento, as demandas que sua função exige. Reconhece-se a Secretaria Municipal de Educação de Dourados como propulsora no oferecimento de uma política educacional que vise garantir a formação continuada aos Coordenadores Pedagógicos como uma constante, ou seja, com características de uma “Política de Estado”, concepção que refletirá na qualidade das questões pedagógicas e na gestão democrática da educação.

Em especial, faz-se imprescindível destacar que retornar ao mundo acadêmico após longos 20 anos dele afastada não foi uma tarefa fácil, ao contrário, foi um processo desafiador, que leva a desconstruir, reconstruir, desconstruir novamente, refletir para uma nova construção.... e esse processo, pode-se confessar que foi e continua sendo doloroso e ao mesmo tempo apaixonante. Assim, finaliza-se esta Dissertação com as palavras que retratam a realidade de que a caminhada desta pesquisa não se encerra aqui:

Ao término desse processo, aprendi sobre minhas condições de formadora e sobre minhas condições no papel de quem investiga a própria prática. Superei a condição de quem já havia elaborado um discurso sobre a importância de essas duas práticas andarem juntas para vivenciar a realidade dessa interação (BRUNO, 2010, p. 86).

É importante lembrar que a proponente desta Dissertação é professora, não desempenha papel de formadora nas instituições de ensino onde trabalha, mas ao ler o artigo da Eliane Bruno, que no momento era Coordenadora Pedagógica, levou a refletir sobre o quanto ser pesquisador muda, interfere em nossa vida, nossa postura, literalmente faz com que nossas convicções e conceitos já acomodados sejam “virados de ponta cabeça”, reconstruídos e certamente melhorados.

As conclusões aqui chegadas não esgotam, de modo algum, as pesquisas sobre a importância da formação continuada do coordenador pedagógico, especialmente na Rede Municipal de Educação de Dourados. Ao contrário, espera-se que esta seja o despertar para outras discussões pertinentes em torno da problemática aqui exposta, resultando em pesquisas

e novas propostas que visem questionamentos sobre os programas de formação continuada para o coordenador pedagógico em outras Secretarias de Educação.

REFERÊNCIAS

a) Bibliográficas

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 63 – 71.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação**; Editora: Maria Beatriz Luci. Porto Alegre: ANPAE, v. 27, n.1, p. 1-152, jan/abr 2011.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão** (Coleção CIDInE). Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALBANEZ, Jocimar Lomba. **Sobre o processo de ocupação e as relações de trabalho na agropecuária: o extremo sul de Mato Grosso (1940-1970)**. 2003. Dissertação (mestrado em História) Departamento de Ciências Humanas, Centro Universitário de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores: múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Naura Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANDA, Flávia Paula Nogueira. **A valorização docente na formulação do plano municipal de educação de Dourados-MS (2015-2025)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, 2017.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; PERBONI, Fábio; RODRIGUES, Evely Solaine. **O plano municipal de educação de Dourados-MS: política, gestão e participação**. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 416-436, abr./jun. 2018.

BARBOZA, Edir Neves. **A constituinte em Dourados (2000-2004): um movimento em busca da democratização da escola pública**. Campo Grande, MS, 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Porto, Portugal: Edições 70, 1997.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, 2017.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. **Dialógica**. Revista Eletrônica da Faced. V.01.n.01. 2006. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acesso em 13. jul. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Diretrizes para a formação docente**: desafios e perspectivas. X Seminário Nacional da Anfope e III Simpósio de Formação de Professores do IFB, 2015.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Inserção profissional dos professores da educação básica: dos desafios iniciais às proposições de superação. In: SOUZA, F. D. (org). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. P. 34-55.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professor**. Manaus: Editora Valer, 2007.

CHUDZIJ, Vera Lúcia Fófano. **Formação inicial dos pedagogos**. XII Congresso Nacional da Educação – EDUCERE e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD – Cátedra UNESCO, 2015.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. **Revista brasileira de política e gestão da educação**, ANPAE, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul/dez. 2002.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-95.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOURADOS. Blog estórias de Dourados. Secretaria Municipal de Educação/SEMED, nov./2002. Disponível em: <https://estoriasdedourados.blogspot.com/>; Acesso em: 06 jun. 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e resignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. **Edus. Soc.**, Campinas, vol 25, n. 89, p. 1227-1249, set/dez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Sistemas e escolas de Educação Básica: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, E. (org.) **Trabalho, educação e política pública: estudos em educação**. Campo Grande: UFMS, 2003, p. 189-219.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação – FEUSP, São Paulo, 1997.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: GHEDIN, Evando (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GAIO, Victoria Mottin. **Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p.9-16.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, Priscila de. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica São Paulo, 2013.

GIROLDO, Fabiana Perrut; SANTOS, Reinaldo dos. **Configurando uma cidade universitária: história, conceito, perfil e características de cidades universitárias**. In: ANAIS ENEPEX UFGD/UEMS, 2014.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; MELO, Darci Barbosa. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. V. 25, n. 2, p. 263-281, mai/ago. Porto Alegre: ANPAE, 2009.

GOMES, Cristianguy Quindoré; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. **A concepção da formação continuada no olhar dos professores alfabetizadores: um estudo na Amazônia brasileira**. In: ANAIS do XI Seminário da Rede ESTRADO, 2017.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógicos e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: entre recorrências e novas

inquietações. **RIAAE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p.1736-1755, julho-set/2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KONRATH, Raquel Dilly. **A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, o papel e saberes necessários**. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Vida e trabalho: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. **Supervisão escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade**. Dissertação de Mestrado – UFMS, Campo Grande, MS, 2009.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho; MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para Educação Escolar: pesquisa e crítica**. Campinas-SP: Alínea, 2005.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencar (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 75-100.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, prática e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on line), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set/dez. 2014.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Organização & Poder: Empresa, Estado e Escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

NÓVOA, Antonio. Professores: **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado) –

Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: < www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0710356_09_pretextual.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formados como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PALUMBO, Dennis James. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda Coutinho Barbosa Machado de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1994, p. 35-62.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB n. 9.394/96. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Teresa (orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 73 – 81.

PELLISSARI, Cristiane. **A formação de professores: um tema em discussão**. A formação dos formadores de professores: um tema em suspensão – Um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões**. Educação, Porto Alegre. v. 37, n. 2, 2014, p. 180-189.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Pierre André Garcia; GONÇALVES, Rafael Marques. **A gestão democrática no contexto da legislação brasileira: lutas e embates para a democratização do ensino público**. Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria. v. 8, n. 17, 2019, p. 1-13.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas: Papyrus, 1994.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRZYBYLSKI, Edy. **Supervisão escolar: concepções básicas**. Porto Alegre: Sagra, 1985.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. Ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, Bruno Pinheiro Wanderley. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellata; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relação de Poder – Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry, et.al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed, São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGERIO, Rosa Maria de Freitas. **Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez 2006.

RUIVO, João José Tavares Curado. **Teorias e práticas de formação e de supervisão**. 1997. Dissertação (Provas Públicas para Professor Coordenador) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 1997.

SANDER, Breno. Gestão educacional concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun.2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 15 de dezembro de 2019.

SANTOS, Clóvis Roberto do Santos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. In: **Revista de Educação PUC- Campinas**, n. 24, p. 7-16, junho, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHIERHOLT, Suzana Maria Curcino Pedrosa. **A supervisão escolar em Dourados** – um enfoque histórico. Agência Regional de Educação de Dourados; Núcleo de Serviço de Educação; Setor de Ensino Regular, dez., 1983.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese e Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. In: **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar/abr. 2018.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/roelaine.pdf> Acesso em: 10 mar. 2019.

b) Documentais

BRASIL, MEC. Secretaria da Educação Básica. Projeto pedagógico do curso de especialização em coordenação pedagógica (2009). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6975-projetodocurso-especializacao&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 de jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação 2001-2011: que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília: Edições Câmara, 2001.

BRASIL. **Lei 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n^o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n^{os} 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação 2014-2024: que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Brasília/DF, 1961.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução n^o 1 do Conselho Nacional de Educação**, de 15 de maio de 2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Resolução n^o 2, do Conselho Nacional de Educação**, de 1^o de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. **Resolução n^o 3, do Conselho Nacional de Educação**, de 8 de outubro de 1997 - Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada**. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005 .

DOURADOS. **Caderno Temático Constituinte Escolar**: construindo uma escola participativa. Secretaria Municipal de Dourados. Dourados, MS. 2002.

DOURADOS. **Decreto 3638**, de 27 de setembro de 2005. Dispõe sobre o enquadramento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados por Tipologia de lotação e dá outras providências.

DOURADOS. **Deliberação COMED 080**, de 16 de junho de 2014. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação Básica, nas etapas da gradativa. Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Sistema Municipal de Ensino de Dourados e dá outras providências.

DOURADOS. **Lei Complementar 118**, de 31 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados – MS e dá outras providências.

DOURADOS. **Lei 002**, de 18 de fevereiro de 1987. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Dourados e dá outras providências.

DOURADOS. **Lei 2.156**, de 20 de outubro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação de Dourados, e dá outras providências. 1997b. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/Lei-n%C2%BA-2156-Cria-o-Conselho-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Dourados.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

DOURADOS. **Lei 3.904**, de 15 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. 2015a. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em: 12 abril. 2019.

DOURADOS. **Lei Orgânica 66**, de 05 de abril de 1990.

DOURADOS. **Resolução SEMED 58**, de 01 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a organização e a estrutura administrativa das Unidades nacional. Escolares da Rede Municipal de Ensino, no âmbito do município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 278**, de 15 de outubro de 1979. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei 2.791**, de 30 de dezembro de 2003. Aprova o Primeiro Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. **PEE-MS**. Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

À _____

Função _____

Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e tenho como orientadora a Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda.

A pesquisa proposta tem como título: “Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS”.

Está situada na Linha de Pesquisa “Política e Gestão da Educação”, do grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), e se destina a indagar a questões relacionadas ao processo de formação continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.

Frente ao exposto, solicitamos de Vossa Senhora a colaboração quanto a participar de uma entrevista com vistas a qualificar a pesquisa em pauta.

Assim, com a certeza de que a formação continuada do Coordenador Pedagógico é de extrema importância para o processo educacional, agradecemos, de antemão, sua preciosa colaboração e atenção.

Atenciosamente,

Fabiana Honório do Amaral França
Mestranda

Maria Alice de Miranda Aranda
Orientadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,

Declaro ter recebido da Pesquisadora Fabiana Honório do Amaral França, TODAS AS INFORMAÇÕES necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa “Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS”.

Declaro, ainda, que fui informada sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nesta entrevista, sem que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro:

- () Autorizar que minha identidade seja revelada.
() Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e outras eventualmente publicadas.

Dourados, MS, _____ de _____ de 2019.

Nome completo do pesquisado: _____

Função: _____

Assinatura



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS”

I - Dados pessoais e profissionais do (a) Entrevistado (a):

01 – Nome: (sua identidade será preservada)

02- Sexo: () Feminino () Masculino

03- Idade: _____

04- Função: _____

05- Tempo na função: _____

06- Vínculo funcional: () permanente/efetivo () temporário

07- Tempo na educação: _____

08- Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica: _____

09 - Curso de Graduação na área de: _____

10 - Curso de Especialização na área de: _____

11 - Curso de Pós-Graduação na área e: _____

() Mestrado () Doutorado

E-mail: _____

Telefone: _____

Local e data: _____

II- Dados sobre o assunto em pesquisa

- O que te fez escolher a Coordenação Pedagógica?
- Quando você assumiu a Coordenação Pedagógica na REME a Secretaria de Educação Municipal ofereceu algum curso inicial? Como foi esse momento?

- Qual o conceito de Formação Continuada, para você? São cursos de extensão, cursos de pós-graduação, palestras, eventos?
- Em relação a Formação Continuada, como essas são ofertadas pela SEMED?
 - a) Mensalmente, semestralmente, anualmente?
 - b) Presencial ou à distância?
- As Formações Continuadas oferecidas pela SEMED atendem suas expectativas? Em quais aspectos?
- Você busca por Formações Continuadas em outras Instituições de Ensino além das oferecidas pela SEMED? Com que frequência?
- Você considera importante esses momentos de Formação Continuada? Em quais aspectos?
- De que maneira as Formações Continuadas que você participa, sejam elas oferecidas pela SEMED ou por outra instituição, contribuem para o seu trabalho?
- Quais temáticas você gostaria que fossem contempladas nos momentos de Formação Continuada ofertados pela SEMED?
- Nos momentos de Formação Continuada, quais temáticas você julga desnecessárias de serem contempladas?
- Quais as condições que você dispõe no seu local de trabalho para fazer a Formação Continuada?
- Você, enquanto Coordenador Pedagógico, sente-se preparado para também promover a Formação Continuada dos seus Professores?
- Cite os principais temas trabalhados e por quem ou qual instituição (se possível, levantamento dos certificados das Formações que o Coordenador Pedagógico tenha participado), durante o período em que está, ou esteve, na Coordenação Pedagógica.
- Em aberto para complementar o que julgar relevante para esta pesquisa e não mencionado pela entrevistadora: