

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO ACADÊMICO EM
EDUCAÇÃO**

JANAÍNA RODRIGUES REIS NASCIMENTO

**A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PRIVADA
DO NOROESTE PAULISTA NO PERÍODO DE 1988 A 2022**

**PARANAÍBA-MS
2024**

JANAÍNA RODRIGUES REIS NASCIMENTO

**A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PRIVADA
DO NOROESTE PAULISTA NO PERÍODO DE 1988 A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

**PARANAÍBA-MS
2024**

N195r Nascimento, Janaína Rodrigues Reis

A relação entre as políticas educacionais e a formação continuada em serviço de professores em uma escola privada no noroeste paulista no período de 1988 a 2022 / Janaina Rodrigues Reis Nascimento. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2024.
89f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

1. Formação continuada em serviço 2. Políticas educacionais 3. Escola privada I.
Purificação, Marcelo Máximo II. Título

CDD 23. ed.- 370.71

JANAINA RODRIGUES REIS NASCIMENTO

**A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PRIVADA
DO NOROESTE PAULISTA NO PERÍODO DE 1988 A 2022**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 17/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que por sua misericórdia me encontrou, abriu caminhos e me rodeou de pessoas com as quais pude contar para chegar até aqui.

À minha família, que me ajudou e viveu as dores e delícias de todo processo, principalmente meu esposo Daniel, que me apoiou em cada linha aqui escrita.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por garantir oportunidade de desenvolvimento educacional, contribuindo para que mentes evoluam.

Ao orientador Prof^o Dr^o Marcelo Máximo Purificação, pelo apoio na caminhada.

À banca, Prof^o Dr^o Reginaldo Peixoto e Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana, pelo respeito e atenção cuidadosa ao trabalho.

À escola-lócus e aos profissionais que cederam espaço para que este trabalho fosse realizado.

NASCIMENTO, Janaína Rodrigues Reis. **A relação entre as políticas educacionais e a formação continuada em serviço de professores em uma escola privada do noroeste paulista.** 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

RESUMO

Apresentam-se nesta dissertação resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade. O objetivo geral da pesquisa é relacionar algumas políticas educacionais aprovadas após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com a formação continuada em serviço desenvolvida por uma escola privada no noroeste paulista. Os objetivos específicos visam: I) Resgatar, por meio de estudo documental e bibliográfico, a história da formação de professores no período de 1988 a 2022, baseando-se nos marcos legais; II) Identificar, por meio de pesquisa documental, ações formativas proporcionadas aos professores de uma escola privada, comparando com as políticas educacionais que mais se destacaram no mesmo período; III) Conhecer as atribuições do formador da escola e os documentos internos que regulamentam a sua prática formativa. Tais objetivos foram traçados com a expectativa de responder à problemática sobre qual é a relação entre as políticas educacionais e a formação de professores de uma escola privada? A pesquisa é de abordagem qualitativa de natureza interpretativa e descritiva, de procedimento documental e bibliográfico, amparada em estudos já realizados sobre formação continuada em serviço e políticas educacionais e os documentos da escola, que revelam o movimento formativo já realizado ao longo dos anos. O trabalho foi organizado em três capítulos. O capítulo I traz um breve histórico das políticas educacionais que direcionaram a formação continuada de professores no Brasil, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 até o ano de 2022. No capítulo II foi realizada uma análise documental, resgatando os movimentos formativos da escola em estudo no mesmo período estabelecido no primeiro capítulo e realizada a relação das formações com as políticas educacionais. O capítulo III apresenta um levantamento das atribuições do formador da escola e dos documentos internos que direcionam a sua prática, propondo melhoria na escola em estudo. As considerações finais revelam o quanto a formação continuada de professores, em alguns contextos, foi influenciada pelas políticas educacionais, favorecendo os processos de ensino e aprendizagem da escola.

Palavras-chave: formação continuada em serviço, políticas educacionais, escola privada.

NASCIMENTO, Janaína Rodrigues Reis. **The relationship between educational policies and the continuing in-service training of teachers in a private school in the northwest of São Paulo**. 2024. 94 f. Dissertation (Master's in Education) – University Unit of Paranaíba, State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a Master's in Education research developed with the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of research: Curriculum, teacher training and diversity. The general objective of the research is to relate the educational policies developed after the Constitution of the Federative Republic of Brazil in 1988 with the continued in-service training developed by a private school in the northwest of São Paulo. In specific objectives: I) Recover, through documentar and bibliographical study, the history of teacher training in the period from 1988 to 2022, based on legal frameworks; II) Identify, through documentar research, training actions provided to teachers at a private school, comparing them with educacional policies developed in the same period; III) Know the responsibilities of the school trainer and the internal documents that regulate their training practice. These objectives were outlined with the expectation of responding to the problem of what is the relationship between educational policies and the training of teachers in a private school? The research has a qualitative approach of na interpretative and descriptive nature, with a documentar and bibliographical procedure, supported by studies already carried out on continuing training in servisse and educational policies na school documents , which reveal the training movement already carried out over the years. The work is organized into three chapters. Chapter I provides a brief history of the educational policies that guided the continued training of teachers in Brazil since the Constitution of the Federative Republico f Brazil from 1988 to the year 2022. In chapter II, a documentar analysis was carried out rescuing the school's training movements in study in the same period established in the first chapter and the relationship between training and educational policies was carried out. In chapter III, a comparioson is made between studies already out on educational policies and teacher training, looking for common points and divergences for reflection and final analysis, proposing improvements in the school under study. The final considerations reveal how much the continuing training of teachers, in some contexts, was influenced by educational policies, favoring the school's and learning processes.

Keywords: continuing in-service training, educational policies, private school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – Número de docentes segundo nível de formação – Brasil/2020.....	15
Figura 2 : Fragmento que trata da formação continuada de professores.....	38
Figura 3 – Fragmento do item Processos Formativos	40
Figura 4 : Documento que registra a realização de curso de férias em 1990	42
Figura 5 : Pauta e atividade da formação oferecida aos docentes 2007.....	46
Figura 6 : Trecho das orientações para formação.....	49
Figura 7 : Fragmento da Proposta Pedagógica 2004.....	51
Figura 8 : Capa e parte dos estudos utilizados para formação docente.....	53
Figura 9 : Pauta de formação de coordenadores ingressantes	65

Quadros

Quadro 1 Os saberes docentes segundo Tardif (2002).....	33
--	----

LISTA DE SIGLAS

- ANFOPE:** Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CBE:** Conferência Brasileira de Educação
- CEDES:** Centro de Educação e Sociedade
- CEFAM:** Centro específico de formação e aperfeiçoamento para o Magistério
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CONARCFE:** Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- DCNs:** Diretrizes Curriculares Nacionais
- DPAC:** Discussão Pedagógica por Área de Conhecimento
- DPC:** Discussão Pedagógica Coletiva
- DST:** Doenças sexualmente transmissíveis
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- GEB:** Gerência de Educação Básica do SESI-SP
- HTPC:** Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISE:** Institutos Superiores de Educação
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação
- MPB:** Movimento pela Base
- MS:** Mato Grosso do Sul
- ONU:** Organização das Nações Unidas
- PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDI:** Plano de Desenvolvimento Institucional
- PNE:** Plano Nacional de Educação
- PPC:** Projeto Pedagógico de Curso
- PPI:** Projeto Pedagógico Institucional
- PUC:** Pontifícia Universidade Católica
- SEB:** Secretaria de Educação Básica
- SESI:** Serviço Social da Indústria
- SP:** São Paulo
- TDICs:** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
1. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL – 1988 a 2022.....	14
1.1. A formação de professores no período de 1988 a 2022.....	14
1.2. O conceito de formação de professores, formação continuada e desenvolvimento docente.....	25
1.3. Os saberes docentes e profissionais.....	30
1.4. Estratégias formativas para impulsionar o desenvolvimento docente.....	33
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO EM UMA ESCOLA PRIVADA DO NOROESTE PAULISTA.....	36
2.1. Como a escola privada do noroeste paulista estudada compreende a formação continuada em serviço.....	37
2.2. Histórico da formação continuada em serviço desde 1988 até 2022 na escola pesquisada.....	41
3. HISTÓRICO DO CARGO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA PESQUISADA E DOCUMENTOS QUE GUIAM A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	63
3.1. Os documentos internos que orientam, direcionam e sistematizam o trabalho do coordenador pedagógico em relação a formação continuada na escola pesquisada.....	69
3.1.1. O Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino.....	70
3.1.2. Pressupostos para a formação de formadores.....	71
3.1.3. O Projeto Formativo e o registro do percurso formativo.....	73
3.2. Sugestões de melhoria na formação continuada em serviço da escola em Estudo.....	74
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS.....	86
ANEXO I – Programação da semana da pátria de 1990.....	86
ANEXO II – Palestra da Semana da Saúde.....	88
ANEXO III – Folha retirada de um “Diário de Classe”.....	89

INTRODUÇÃO

Como profissional da educação, propus-me a investigar um tema que me causasse inquietação, buscando respostas para questionamentos que surgem ao longo da carreira profissional de um educador. Para tanto, busquei na minha trajetória questionamentos que ficaram sem respostas ao longo dos anos ou requerem aprofundamento. Iniciei minha formação docente no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério), curso de magistério integrado com o Ensino Médio, na década de 90, e a carreira profissional após terminar a graduação de Pedagogia, em 2004.

Ingressei na carreira docente na Educação de Jovens e Adultos e logo após, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Minha experiência na docência, na maior parte dos anos, foi em escola pública e privada concomitantemente. Meu desenvolvimento profissional enquanto professora foi diferente nos dois espaços de trabalho nos quais atuava: no ensino público os cursos instituídos pelas políticas educacionais realizados de forma coletiva me trouxeram reflexões e influenciaram a mudança da prática em sala de aula, porém os momentos coletivos denominados HTPC (Hora de trabalho pedagógico coletivo) eram tomados por recados e organizações de eventos escolares. O acompanhamento individual realizado pela coordenação pedagógica sobre a minha prática na educação pública era traduzido em acompanhamento da produção docente (diário de planejamento e diário de classe) e análise das produções dos alunos (atividades avaliativas e cadernos).

No ensino privado a formação continuada era traduzida em reuniões pedagógicas de formação direcionadas a estudos, cursos, reflexões pela equipe, além de momentos individuais com a coordenação pedagógica para feedbacks de acompanhamentos realizados em sala de aula e/ou análise da minha produção enquanto docente (diário de classe, observações de alunos etc.), sempre permeados de reflexões que influenciavam minha mudança na prática em sala de aula, conseguindo enxergar evolução.

Nas duas instituições, pública e privada, poucos momentos foram reservados a estudos de legislação, trazendo um questionamento permanente: o quanto as políticas educacionais influenciavam na formação continuada que recebia enquanto professora? A escola privada também seguia as políticas públicas educacionais nacionais e estaduais? Até que ponto?

Após outra graduação na área de gestão e duas pós-graduações, finalmente me sentia preparada para ingressar no mestrado, o que ocorreu em 2021. Ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e os estudos iniciais das disciplinas que envolviam políticas públicas educacionais reascendeu os questionamentos do início da minha formação, o que deu origem a esta pesquisa, denominada “A relação entre as políticas educacionais e a formação continuada em serviço de professores em uma escola privada no Noroeste Paulista no período de 1988 a 2022”.

A relevância do tema está além dos meus questionamentos pessoais, pois perpassa a necessidade de as políticas públicas educacionais adentrarem os espaços educativos, seja ele público ou privado, principalmente quando falamos de formação continuada de professores, considerando que são pensados na coletividade e na necessidade de melhoria da qualidade educacional, através do desenvolvimento profissional dos professores, principal sujeito do ensino no processo educativo.

Quando se fala em formação continuada docente, alguns autores como Alarcão (2003), Candau (1997), Christov (2010), Gatti (2009), Imbernón (2011) e Tardif (2002) são essenciais para a reflexão e destacam a importância de olhar para as ações formativas dentro do espaço escolar, como oportunidade de desenvolvimento do professor.

Este estudo parte da seguinte problemática: Como as políticas educacionais influenciaram a formação continuada de uma escola privada ao longo dos anos, a partir dos principais temas e das estratégias formativas que foram desenvolvidas? Partindo das pautas formativas e os temas desenvolvidos em uma escola privada do noroeste paulista, buscou-se compreender o quanto as políticas educacionais foram seguidas por esta escola.

Esta problemática parte do objetivo geral que é relacionar as políticas educacionais desenvolvidas após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), com a formação continuada desenvolvida por uma escola privada do noroeste paulista. Por outro lado, os objetivos específicos buscam: I) Resgatar, por meio de estudo documental e bibliográfico, a história da formação de professores no período de 1988 a 2022, baseando-se nos marcos legais; II) Identificar, por meio de pesquisa documental, ações formativas proporcionadas aos professores de uma escola privada, comparando com as políticas educacionais desenvolvidas no mesmo

período; III) Conhecer as atribuições do formador da escola e os documentos internos que regulamentam a sua prática formativa.

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e descritiva. Segundo Zanella (2013, p. 34), a pesquisa descritiva “procura conhecer a realidade estudada, suas características e seus problemas”. E a interpretativa, segundo Santos (2013, p. 28), “se caracteriza, entre outros aspectos, pelo procedimento de gerar dados e desenvolver a análise de elementos presentes na prática da linguagem em determinadas situações sociais”. A pesquisa partiu de bibliografias que descrevem as políticas públicas educacionais ao longo dos anos e pautas de formações que documentaram as ações formativas na escola em estudo, buscando atingir os objetivos estabelecidos, apresentada de forma descritiva. É necessário aproximar-se do objeto de estudo e aprofundar-se nele para melhor compreendê-lo. Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica e documental.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do registro disponível em decorrência de pesquisas anteriores ou livros, artigos e teses. Este mesmo autor relata que o pesquisador atua partindo de contribuições de autores dos estudos analíticos constantes dos textos. Já a pesquisa documental, segundo Chizzotti (2000), tem a finalidade de reunir os documentos já produzidos, elegendo o que é necessário para o estudo de um problema e, neste trabalho, isso se dará por meio da citação de leis, resoluções e documentos regimentais da Unidade Escolar lócus da investigação.

A pesquisa é organizada da seguinte forma: na “Introdução” apresenta-se o tema, a sua relevância na área educativa, bem como relevância social e acadêmica, seguida da problematização, objetivo geral e específicos, metodologia utilizada e a descrição dos capítulos.

No capítulo I, “Breve histórico da formação continuada de professores no Brasil – 1988 a 2022”, são abordadas, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), as legislações que regeram a organização escolar e educativa de currículo e formação docente ao longo dos anos estudados, consideradas políticas educacionais de caráter normativo e regulamentar que ditaram o caminho da educação. O capítulo é apresentado de forma histórica linear, considerando as principais publicações de nível nacional.

O segundo capítulo trata da formação continuada em serviço em uma escola privada do noroeste paulista, partindo da análise qualitativa dos documentos que

revelam o caminho das formações continuadas em serviço desta escola, ao longo dos anos, realizando uma comparação entre as políticas educacionais e os temas desenvolvidos no mesmo período, identificando a influência ou não da legislação nacional dentro de um espaço privado.

No capítulo III acentuou-se a discussão sobre a história do cargo de coordenador pedagógico, profissional também responsável pela formação continuada de professores, dentre outras atribuições na escola. Através do resgate das atribuições do coordenador pedagógico e dos documentos que regulamentam a sua prática, busca-se relacionar com as políticas educacionais, bem como contribuições para sugerir a escola estudada.

Finaliza-se com as considerações finais contendo a análise final da pesquisa e desenvolvidas nos três capítulos, com as aproximações encontradas entre as políticas educacionais e os movimentos formativos realizados em serviço nos espaços educativos, os distanciamentos e proposta de melhoria, contribuindo para pesquisas futuras.

1. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL – 1988 a 2022

A formação de professores no Brasil, país que produziu uma escolarização tardia, requer uma atenção especial e diligente por parte das políticas educacionais, que devem priorizar direitos de qualificação dos profissionais da educação. Neste capítulo inicial será apresentado um breve histórico da formação continuada de professores no Brasil no período de 1988 a 2022, baseado no movimento que as políticas educacionais causaram no país.

É sabido que a formação inicial dos professores não supre as necessidades formativas reais que a prática exige e, segundo Gatti (2014, p.36), “há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil [...]”.

Desta forma, torna-se essencial considerar a formação continuada de professores como elemento essencial para aprimorar a qualificação da prática docente, afinal

O que nos leva a defender o desenvolvimento de um sujeito autônomo, com ideias próprias, capaz de se movimentar diante da realidade, escolhendo caminhos e se comprometendo com os resultados de suas escolhas, é o desejo de que ele evolua em seu processo de humanização e esteja mais bem preparado para exercer a sua atividade docente, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa ao aluno. (André, 2016, p. 20)

Compreender o histórico da formação continuada no Brasil se mostra relevante considerando que, para entender a atualidade, é necessário entender o contexto. Para Fernandes (1977), “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história”.

1.1. A formação de professores no período de 1988 a 2022

Refletindo sobre a recente história da formação de professores no Brasil, é necessário resgatar marcos importantes, no qual delimitamos o período de 1988 a 2022, partindo da Constituição da República Federativa Brasil de 1988 (Brasil, 1988), que foi considerada fundamental na luta pela democracia do país e um avanço em diversos setores. Estabelecida após a Ditadura Militar e conhecida como Constituição

Cidadã por contemplar em seu texto direitos sociais, trouxe uma nova fase histórica para a população brasileira, que saía de um período de restrição a liberdade civil e política.

Para a educação foram destinados dez artigos e, de acordo com Palafox, Klink e Silva (2013), na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), também conhecida como Carta Magna, a educação é definida como um dos direitos sociais fundamentais, impulsionando a implementação de políticas públicas educacionais a partir da década de 1990.

Sabemos que neste período a formação inicial de muitos professores era precária, como mostra a Sinopse Estatística da Educação Básica, 1991 a 1995, sendo que se lê, na página 65, que no ano de 1991, dos 778.176 professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, apenas 149.783 tinham o ensino superior completo. Era comum muitos professores iniciarem e terminarem suas carreiras sem sequer ter formação inicial. A formação inicial e continuada dos professores ainda é preocupante, como mostra dados levantados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2020. De acordo com esta pesquisa 2,5% dos professores do ensino Médio não possuíam curso superior e 5% não possuíam a formação mínima para atuarem.

Figura 1 – Número de docentes segundo nível de formação – Brasil/2020



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/plataforma-mapeia-dados-de-formacao-de-mais-de-2-milhoes-de-professores-no-brasil/33318.html>

Diante deste cenário, a preocupação com a qualidade da formação inicial ofertada aos docentes e a necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior para que mais professores tivessem oportunidade de se qualificar, movimentou estudiosos

educacionais como Demerval Saviani e Florestan Fernandes, para exigirem mudanças na educação brasileira. Movimentos de discussões nacionais sobre o caminho da educação e combate a ditadura antecederam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), tais como o I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, promovido pelo Centro de Educação e Sociedade (CEDES), em Campinas, na UNICAMP e a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, promovida em Goiânia, conforme relata Freitas (2019), e favoreceram para que a formação de professores e o acesso ao ensino público de qualidade alavancassem no território brasileiro.

Cabe ressaltar os estudos de Guedes, Costa e Lins (2014), que destacam como importante influência para a ampliação do debate sobre a necessidade de reformulação do modelo de formação docente a I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC (Pontifícia Universidade Católica), em São Paulo, no ano de 1980. A partir das discussões e debates constitui-se o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em 1983 e, anos após, em 1990, a constituição da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE).

Esses movimentos de luta para que a educação de qualidade fosse acessível a todo cidadão foram liderados por educadores que conheciam as mazelas do meio educacional e a distância que a sociedade necessitava percorrer para chegar ao objetivo pretendido. Diversas vozes gritavam para serem ouvidas, partindo de reivindicações necessárias para o avanço no segmento educacional e para que a classe docente fosse valorizada, afinal, lutavam para que os diálogos fossem permeados de reflexões que pudessem embasar novos passos.

Buscando analisar o período de 1988 a 2022, no que se refere à formação continuada docente, podemos compreender que na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ela aparece implicitamente no artigo 206, inciso V, quando citado o princípio de valorização dos profissionais da educação, visto que deu o direito ao professor de ter uma formação contínua dentro do espaço escolar, É, pois, uma forma de valorizá-lo, principalmente quando a formação inicial não garante em si uma finalização e preparo para a docência, considerando que no cotidiano escolar surgem desafios diariamente. Portanto, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), quando a valorização dos profissionais da educação é mencionada, a formação docente começa a ganhar um novo olhar sobre ela. No

entanto, apenas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996), a formação continuada docente vem mais claramente apresentada, revelando o sentido contido nas entrelinhas da Carta Magna e atualmente sabemos que ela é primordial nos espaços escolares para que seja dado oportunidade ao professor de vivenciar momentos formativos que contribuirão para o aperfeiçoamento da sua prática.

Através de Emendas, foram incluídas, ao longo dos anos, algumas alterações na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), como por exemplo a garantia de plano de carreira e o ingresso por provas e títulos na rede pública como parte da valorização profissional, porém sabemos que apenas essas ações não garantem condições dignas de trabalho ou até mesmo o direito à formação contínua, conforme sustentam Gomez e Ramos (2018):

Passados 35 anos da aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), pode-se considerar que caminhamos a passos lentos em relação ao cumprimento dos dez artigos direcionados à educação, principalmente se considerarmos as diversas regiões brasileiras em que o acesso à educação e oportunidade de qualificação profissional docente são mais escassos. Ainda é necessário evoluirmos enquanto nação para alcançarmos o oferecimento de uma educação de qualidade e a valorização dos profissionais da educação, conforme consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988).

No entanto não desconsideramos que a valorização dos profissionais da educação contida, mesmo que implicitamente, no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) ampliou o olhar sobre a formação docente e impulsionou políticas públicas educacionais e discussões acerca da educação na década de 90, seguindo a tendência mundial de diálogo sobre a Educação, visto que, segundo Minosso, Folmer e Meurer (2019), na Conferência de Educação para Todos, promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1990, na Tailândia, governantes se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade para criança jovens e adultos.

No Brasil ocorriam diversas conferências e discussões sobre educação e, nesse cenário de diálogo sobre as reais necessidades educativas, foi promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996), que, de acordo com Minosso, Folmer e Meurer (2019, p. 261), “teve por objetivo regulamentar a educação nacional, sua organização, as modalidades de ensino,

idade, duração, enfim, organizar as práticas educativas do país”. Porém, lutas ideológicas e partidárias antecederam a promulgação da LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996), conforme revela Brzezinski (2010, p.192):

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988.

Enfim, em 1996 a Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996), apresentou um capítulo específico sobre os profissionais da educação, incluindo especificações sobre a formação docente. Merece destaque sobre formação de professores os artigos 61, 62, 63 e 67 da primeira versão. O artigo 61 abordava os fundamentos para a formação docente, trazendo a associação entre a teoria e a prática através da capacitação em serviço e o aproveitamento de formações e experiências anteriores. A capacitação no ambiente de trabalho foi vista então como oportunidade garantida por lei para que o professor possa associar a teoria estudada à sua prática, sendo a sala de aula laboratório de comprovação do que é estudado, agregando seus conhecimentos já adquiridos aos novos.

Essas exigências ainda continuam no artigo 62 e, para o professor atuar na Educação Básica, é necessário nível superior em curso de licenciatura, admitindo formação de nível médio na modalidade Normal para atuação em Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O artigo 63 descrevia como deveria ser a educação mantida pelos Institutos Superiores de Educação e no artigo 67 destacou-se em especial o aperfeiçoamento profissional continuado, cujo tema é objeto principal de estudo deste trabalho, e é abordado como valorização dos profissionais da educação. A Lei estabeleceu que todos os docentes fossem formados em nível superior e fixou o prazo de dez anos para que isso acontecesse. Diante deste cenário e da abertura para que, além das universidades, os Institutos Superiores de Educação (ISE) também oferecessem formação de nível superior, nota-se um aumento de oferta e procura por cursos de licenciaturas, principalmente Pedagogia, visto que muitos profissionais lecionavam apenas com a formação do magistério.

No entanto toda essa aceleração em busca de formação gerou um incômodo nos movimentos que estavam em busca de uma formação equalizadora e, segundo Santos e Mororó (2019, p. 10), foi considerada

[...] um retrocesso em relação às proposições dos movimentos de educadores, que desde a instauração do regime militar vinham se mobilizando em torno da reforma dos cursos de formação de professores, denunciando o nivelamento, por baixo, das políticas educacionais, as quais têm promovido o estreitamento dos cursos e uma formação aligeirada.

A partir da fala de Santos e Mororó (2019), é nítida a importância da LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996) para a educação brasileira, no entanto, notamos atualmente que legislação não garante direito se não contar com ações governamentais para que faça acontecer e proporcione oportunidades. Exemplo disso é que, de acordo com um estudo do INEP, baseado no Censo Escolar da Educação Básica de 2007, o número de professores que ainda atuava na Educação Básica e não havia completado os anos iniciais do Ensino Fundamental era de 15.982. De acordo com a mesma fonte, 31,5% dos profissionais que atuavam na Educação Básica não tinha formação de nível superior. No Censo Escolar de 2022 esse número diminuiu para 25,5%, o que ainda é preocupante, necessitando de ações para mudar este cenário.

De 1996 até a atualidade houve mudanças e recuos em relação à exigência de curso superior, como o exposto no Decreto nº 3.276/99, que muda os requisitos para atuação do professor da Educação Básica, abrangendo maiores possibilidades de atuação dos professores, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que possibilitou uma formação mais acelerada através de cursos de curta duração, diminuindo o grau de exigência.

Com a corrida por oferecimento de cursos superiores, o Conselho Nacional de Educação demonstrou uma preocupação com a qualidade dos cursos que estavam sendo oferecidos e, compreendendo que em um país tão grande e diverso como o Brasil é necessário estabelecer alinhamento para não perder a essência, criou o Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001) e as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 (Brasil, 2002), que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério. Tais legislações almejavam vencer desafios nos âmbitos institucionais e curriculares dos cursos superiores e, de acordo com Palafox, Klinke & Silva (2013), eram propostos três princípios orientadores para reforma da formação de professores, sendo:

[...] a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação de professores; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor. (Palafox, Klinke & Silva, 2013, p. 318).

Desta forma, diante dos desafios nos âmbitos institucionais e curriculares, buscou-se austeridade na formação dos professores nos diversos espaços de desenvolvimento de cursos para a docência. O PNE (Plano Nacional da Educação) de 2001, aprovado através da lei nº 10172 (Brasil, 2001), trouxe a formação continuada dos professores, sendo a valorização dos profissionais da educação uma das diretrizes do Plano como relatado na meta 16: “formar 50% dos professores de educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação”. Desta forma, o PNE declara publicamente a importância e necessidade da formação continuada para a melhoria da qualidade da educação.

Em 2006 foi instituído o documento “Diretrizes Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia”, através da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006) e, segundo Barreto (2011), houve um crescimento de matrículas e a oferta de cursos de licenciatura em Pedagogia dobrou neste período. Cresceu também a oferta de cursos privados, chegando a superar a oferta dos públicos. Esta expansão desordenada trouxe preocupação quanto à qualidade da formação oferecida, principalmente no currículo desenvolvido nos cursos de licenciatura. Outra preocupação era a forma de avaliação da qualidade, pois impactava diretamente na educação básica e seus resultados de aprendizagem.

Quando se trata de políticas educacionais de formação de professores, algumas ações iniciadas em uma gestão nem sempre são continuadas por outra e sucessivas mudanças promovidas pelo governo brecam espaços já conquistados. O que se nota é involução nas conquistas educacionais e cortes financeiros, impedindo o avanço da qualidade da educação. O que é um direito da população passa a ser restrito por questões políticas e briga de poder.

Existem políticas públicas educacionais e ações governamentais para atender às legislações, porém muitas vezes não atingem toda população. Um exemplo foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, com objetivo de vencer barreiras enfrentadas pelos estudantes na formação inicial, tais como a distância das

Universidades, que geralmente estava presente apenas nos grandes centros urbanos, ou horários disponíveis para estudo e tempo para o estudo. Desta forma aumentou a oportunidade de acesso à graduação e possibilidade de realização de um curso superior, mas os números indicam que ainda não atingimos 100% dos professores do ensino público da educação básica com nível superior. A UAB foi e ainda é um importante meio de acesso à formação continuada no país através do oferecimento de pós-graduações nos diversos polos.

De acordo com o relatório Mapeamento da Adequação Docente no Brasil elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), observam-se particularidades do sistema educacional e da evolução da formação do corpo docente entre 2013 e 2021 no país. De acordo com o relatório, o percentual de professores da Educação Básica que compõe a rede pública no Brasil com formação superior é de 91,4 %, sendo 5% na educação infantil, 92% no ensino fundamental e 97% no Ensino Médio em 2021.

Toda essa movimentação de oferecimento de cursos de licenciaturas, seja presencial ou à distância, e a acelerada busca por matrículas, demonstra a busca de preparo pelos profissionais da educação. Diante da necessidade da formação adequada há também a necessidade da melhoria da qualidade de ensino, e algumas políticas educacionais buscam atingir este objetivo, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, através do Decreto nº 6755/2009 (Brasil, 2009), que instituiu a Política Nacional dos Profissionais da Educação Básica, que buscou a colaboração entre a União, Estados e municípios na elaboração de um plano estratégico de formação inicial para atingir professores que atuavam em escolas públicas, diminuindo assim o número de profissionais que não tinham formação adequada para a área de atuação.

Em 2014, foi aprovada a lei 13.005/2014 (Brasil, 2014), que definiu o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual apresentou 20 metas para o decênio 2014/2024, trazendo discussão sobre a qualidade da educação, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. De acordo com Dourado (2015), as metas e estratégias impactam diretamente na formação dos profissionais da educação, destacando a meta 15 que visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014, p. 263)

Além das metas, também se estabelecem estratégias de efetivação de uma Política Nacional de Profissionais da Educação, visando igualdade de direito à formação docente. Santos e Mororó (2019) destacam três estratégias do Plano Nacional de Educação que podem dar outros rumos às licenciaturas, sendo a estratégia 12.4 que estabelece prioridades para docentes da Educação Básica, principalmente nas áreas de matemática e ciências; a estratégia 13.4 que traz a melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia juntamente com as licenciaturas. A meta 16 focou na formação continuada dos professores de educação básica:

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 (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014, p. 275)

No entanto, o cenário educacional referente ao cumprimento das metas propostas no PNE prevê, de acordo com o Balanço do Plano Nacional da Educação divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), do Ministério da Educação (MEC), que 90% das metas não serão cumpridas integralmente. Esta é mais uma preocupação sobre a qualidade da educação e a necessidade de abranger o acesso à educação nas diferentes modalidades educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecidas em 2015 ressaltam a importância da articulação entre as instituições de ensino superior e as instituições de educação básica. Segundo Dourado (2015), para articular formação inicial e articulada, as DCNs determinam que as instituições de formação tenham identidade própria em seus projetos de formação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Nota-se uma luta incansável de políticas educacionais envolvendo formação docente e qualidade desta formação, porém perde-se o controle e monitoramento desta qualidade e da real oportunidade de acesso à formação inicial e continuada.

Em 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017), instituiu-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De caráter normativo, o documento define diretrizes para o Ensino Básico de todo o país e as aprendizagens essenciais que todo aluno deve ter ao longo do percurso escolar. No entanto, a elaboração da BNCC (Brasil, 2017) não foi conduzida de forma democrática e participativa. Especialistas da educação e professores não foram ouvidos no processo de construção do documento, faltando representatividade.

A BNCC (Brasil, 2017) foca em desenvolvimento de competências, buscando adequação ao cenário internacional e no compromisso com a educação integral do estudante, ou seja, as aprendizagens devem estar sintonizadas com os interesses dos alunos, suas necessidades e possibilidades. Na BNCC (Brasil, 2017), competência é compreendida como mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana e do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Desta forma, implicitamente, tais competências podem estar a serviço das necessidades econômicas dominantes.

As dez competências elegidas como essenciais para serem desenvolvidas na educação básica, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), foram: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autogestão; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e autonomia.

Com o discurso de que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 apresentaram fragilidades, determinou-se sua extinção, dando lugar à Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), as DCNs de 2019, que gerou em toda população educacional e acadêmica um desconforto, recebendo duras críticas voltadas para o fato de que separa a formação inicial da continuada e dá mais ênfase no fazer prático do que na união entre teoria e prática. Outro apontamento é por não ter sido discutida com o meio educacional e também porque a educação a ser oferecida estaria baseada no que o mercado de trabalho deseja, tirando a ideia de educação como direito emancipatório e buscando adequação às necessidades deste mercado. Exemplo de atendimento aos interesses do mercado de trabalho é o Movimento Todos pela

Educação¹, denominado como grupo apartidário, que defende a movimentação do governo para a melhoria da educação. O grupo é formado por empresários que podem ter como objetivo implícito o treinamento de mão de obra. Apesar de o grupo apoiar a formação de professores, dá a essa classe a responsabilidade pelos resultados da educação e tais resultados quantitativos são supervalorizados frente à qualidade do ensino considerando os diversos aspectos e contextos no qual os alunos estão inseridos.

Tomando como referência os estudos de Imbernón (2016), que discutem a definição de qualidade na educação, expondo a situação de que cada segmento quer defender os seus interesses particulares, o autor ressalta que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem deveria ser analisada partindo do que e como o aluno aprende, mediado pelos professores e o contexto em que atuam.

Analisando as políticas públicas educacionais instaladas e os prazos estabelecidos, é nítido o movimento que podemos enxergar ao longo dos últimos 30 anos, em que houve um deslocamento das formações docentes, que antes eram de nível médio, para o ensino superior. Apesar de instalação de órgãos de acompanhamento e avaliação da oferta e qualidade do ensino de nível superior, ainda há uma preocupação com a qualidade da formação oferecida.

A formação de professores é fortemente influenciada pelas políticas educacionais e impactam diretamente nas instituições de ensino superior e no desenvolvimento das formações continuadas em serviço. Segundo Felden (2013), a demanda da contemporaneidade enfrentada nas salas de aula, com temas cada vez mais desafiadores, requer formações docentes capazes de desenvolver profissionalmente os professores, portanto é urgente avançarmos cada vez mais na qualificação dos professores.

1.2. O conceito de formação de professores, formação continuada e desenvolvimento docente

Sabemos o quanto a sociedade vem se transformando ao longo dos anos e o avanço científico e tecnológico impactou na forma de vida das pessoas. No entanto,

¹ **Movimento Todos Pela Educação** – é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, criada por diversos setores da sociedade com o objetivo de assegurar a educação básica de qualidade para todos os cidadãos. Retirado de <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>

na escola houve poucas mudanças, portanto, precisamos compreender a necessidade de adequação à nova sociedade, afinal

[...] a escola tal como conhecemos, criada na modernidade do século XVIII, consolidada em suas funções de educação da cidadania do século XIX e renovada pelos movimentos da escola nova durante o século XX, tenta educar crianças do século XXI com professores formados em procedimentos educacionais do século XX (Imbernón, 2016, p. 96)

É urgente a necessidade de mudança na educação, na forma de ensinar da escola e sabemos que, quando falamos em mudança educacional, logo vem em mente os professores, profissionais que estão diretamente ligados ao ato de ensinar, porém não devemos atribuir apenas a eles esta missão, pois é muito mais amplo. É preciso rever as políticas educacionais, os contextos nos quais os alunos estão inseridos, os investimentos na educação, as diretrizes e decisões dos contextos escolares e a necessidade de dar voz a toda comunidade escolar. Portanto, não basta apenas o professor mudar, mas sim todo o contexto que influencia na sua prática.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. (Gatti, 2011 p. 186)

No entanto, como trataremos do que cabe ao professor, é nele que focaremos, iniciando então pela necessidade de formação constante para acompanhar as demandas do seu cotidiano. Quando falamos de formação de professores, podemos entender como formação inicial aquela que é realizada para o exercício da docência, sendo em nível superior, como a primeira licenciatura, ou até mesmo de nível médio, como o magistério ou normal, conforme eram conhecidos os cursos que davam o direito para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dos estudos de Garcia (1999, p. 27), a formação de professores pode ser compreendida como “um encontro de pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.” O autor se apoia em algumas definições como de Dieguez (1980, apud GARCIA, 1999, p. 38), que entende a

formação de professores como “o ensino profissionalizante para o ensino”, e de Ferry (1983, apud GARCIA, 1999, p. 15), que traz a formação de professores como “um processo individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Traduzindo para os dias atuais, podemos compreender tal formação como um processo necessário para o docente adquirir novos conhecimentos ou aperfeiçoar aqueles que já possui, devido às mudanças que ocorrem na profissão, na sociedade, na forma de aprender e de ensinar.

Tratando-se de docência, até mesmo o que o professor vivenciou como aluno interferirá na sua prática, reproduzindo ou repudiando as experiências que viveu. Trazendo a contribuição de Garcia (1999) no âmbito de fases que este autor estabelece, e cita uma fase que antecede à formação inicial, denominada “Pré-treino”, em que considera as experiências que o futuro professor teve enquanto aluno da Educação Básica. De acordo com os estudos de Felden (2013, p. 102),

[...] a formação docente compreende toda uma dinâmica no ambiente acadêmico e oportuniza aos profissionais o aprender da profissão. É um movimento, ao mesmo tempo individual e coletivo, que prepara os professores para traçarem os caminhos institucionais, capazes de sobrepujar as demandas contemporâneas que recaem na universidade.

No que se refere à formação inicial, sabemos que ainda é muito focada em teorias e técnicas, descontextualizada da realidade e distante dos problemas vividos na escola, não sendo suficiente para atender à complexidade que envolve a docência que, por razões óbvias, requer uma formação mais prática e reflexiva. Gatti (2014, p. 38) afirma que “não temos coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade”

Partindo do pressuposto de que a educação inicial do professor ainda é precária frente aos desafios que ele enfrenta em sala de aula, é de extrema importância que este professor continue sendo formado no próprio ambiente de trabalho e, considerando que ele conclua sua licenciatura na universidade e inicie sua docência, tudo o que vivenciar de formação após a licenciatura é conhecido como formação continuada.

Ao longo da história, segundo Guedes, Costa e Lins (2014), a formação continuada adquiriu diferentes significados, dependendo do contexto da época. Expressões como reciclagem, treinamento, capacitação, educação continuada podem

ser encontradas em diversas produções e documentos. Em alguns momentos também é possível encontrar os termos “formação permanente” ou “formação em serviço”, no entanto, nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo formação continuada, sendo o que traduz melhor o processo de construção do profissional da educação, valorizando seus saberes e prática. Christov (2010) entende educação continuada como um programa que é composto por diversas ações como cursos, seminários, congressos, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), orientações técnicas e estudos individuais.

Ao analisar as políticas públicas educacionais sobre educação continuada, observa-se o quanto aparecem fragmentadas, demonstrando que nunca foi prioridade governamental. Desta forma, acaba refletindo na forma como a formação ocorre dentro dos estabelecimentos de ensino, pois as mudanças e direcionamentos das legislações implantadas e suas constantes alterações impactam diretamente na qualidade do que é oferecido.

A relevância do assunto trazida por Sansolotti e Coelho (2019) sobre o conceito de formação continuada traz diversas contribuições para a análise e utilização deste termo, deixando claro que a formação continuada pode ocorrer dentro do espaço escolar, local em que o docente atua. Quando esta formação acontece in loco é chamada de formação continuada em serviço, muitas vezes desenvolvida pelo coordenador ou orientador pedagógico e ocorre no próprio ambiente de trabalho. É importante salientar que

[...] não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam. (Imbernón, 2011, p. 72)

Um ponto sobre formação continuada, tratada por Flóride e Steinle (2019, p. 13), “é a de possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e a solução dos problemas presentes nas práticas profissionais, decorrentes dos desafios postos pela educação contemporânea”. É uma oportunidade que é oferecida ao professor para associar teoria à sua prática, em que a sala de aula

passa a ser um laboratório, colocando em prática seus avanços alcançados para melhorar a sua prática.

No entendimento de Orsolon (2012), as diversas mudanças ocorridas na sociedade no último século requerem da escola uma nova postura. Os profissionais que sofreram o impacto são os mesmos que devem mudar suas ações. No espaço escolar, levar o professor à conscientização da necessidade de transformação, por meio do diálogo, troca de experiências e respeito à diversidade de pontos de vistas é inovador.

É através da formação continuada, inclusive em serviço, que o professor consegue refletir sobre os diversos desafios que circundam sua prática e são vividos no cotidiano escolar. Cada momento formativo compreende-se como movimento para aperfeiçoamento da prática em sala de aula, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional enquanto docente. Porém não é apenas pensar em formações que envolvem conteúdo e prática docente, mas também pensar nas relações que o professor constrói dentro do espaço escolar, na forma de comunicação e em possibilidades de projetos inovadores no chão da escola, conforme afirmam Bruno e Almeida (2008, p. 56): “os processos de formação podem ser favorecidos quando há disponibilidade e investimento dos atores envolvidos, no sentido do refinamento das relações interpessoais entre eles construídas”.

A formação continuada também pode ser um olhar para a atividade docente como um todo e possibilitar, através dela, momentos de trocas entre os pares, que envolve a colaboração e comunicação a respeito das tarefas similares em que atuam. Desta forma, passa a ser uma formação voltada para o professor e não apenas para o sistema, propiciando aos professores momentos de planejamento coletivo e ambiente em que ele possa aprender e rever sua prática, pois:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p. 227)

Cabe ressaltar que a formação continuada em serviço contribui para o desenvolvimento profissional do professor. De acordo com a literatura contemporânea, desenvolvimento profissional docente é o termo mais utilizado atualmente para definir o resultado da evolução profissional do docente resultante das formações, porém também pode-se observar outra definição tal como a apresentada

na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, no artigo 67, como aperfeiçoamento profissional continuado. É importante ressaltar que se trata da mesma ação: o desenvolver profissionalmente do professor.

O desenvolvimento profissional² é direito garantido ao professor, estabelecido através da Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996, que cita a formação continuada em serviço como oportunidade de aprender com suporte de um formador mais experiente. Vale ressaltar que, de acordo com Oliveira (2016, p. 264), “a concepção de formação também sofre transformações, passando a denominar desenvolvimento profissional que, por esse termo, define a formação docente como conhecimentos que se adquirem ao longo da vida”, portanto é um processo a longo prazo.

A formação continuada em serviço é de responsabilidade do órgão que emprega o docente e pode ser constituída de momentos pedagógicos organizados pelo coordenador pedagógico (cargo também conhecido como orientador pedagógico, supervisor pedagógico ou pedagogo). Em muitas escolas há momentos semanais destinados para formação continuada e cabe ao coordenador garantir que seja um espaço de estudo, debates, reflexões permanentes sobre os problemas locais vivenciados pela comunidade escolar, refletindo no desenvolvimento docente. O crescimento profissional requer um olhar sobre o próprio trabalho e um processo de reflexão constante sobre a ação realizada, o que configura na evolução profissional (Schön, 1987). É preciso que o professor tenha conhecimento sobre sua prática, reflita sobre ela e, ao longo da experiência, vá ressignificando suas experiências. Desta forma a escola se transforma em um espaço de aprendizagem para todos, criando senso de responsabilidade coletiva pela qualidade da educação ofertada.

É importante que as reuniões pedagógicas e momentos de estudo tratem das necessidades formativas e demandas locais das escolas, garantindo que na formação não sejam ofertados temas genéricos, incapacitando os professores de refletirem sobre suas reais necessidades. É o que traz Candau (1997), quando apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores, sendo a escola como lócus privilegiado de formação, a valorização do saber docente

² **Desenvolvimento profissional** – interação sistemática de melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do docente, de forma a aumentar a qualidade do seu trabalho. Benedito, J., Ferreres, V. e Imbernón, F. (2000) – Didáctica Geral, in J. Mateo (dir.), Enciclopédia Geral da Educação, Volume 3, Alcabideche, Liarte Editora de Livros, pp. 677-798; 2000

e o ciclo de vida dos professores. Muitas vezes o que se vê é um tema geral trabalhado com todos os professores de uma rede, sem considerar adequações para cada região ou contexto vivido. Exemplo disso são cursos de alfabetização oferecidos a nível nacional e/ou estadual, para grande parte dos professores alfabetizadores. Nestes cursos, com duração de 80 horas ou mais, professores são formados para alfabetizar crianças em idade escolar, seguindo uma metodologia específica. Um exemplo de curso desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na década de 2000 foi o “Letra e Vida”, desenvolvido para professores alfabetizadores, baseado no método construtivista. Mas a alfabetização em si é tão complexa não se leva em consideração o aluno que não aprende com aquele método. Perguntas como: E se este método não der certo? Como alfabetizo meu aluno surdo? Para o aluno autista, qual o melhor método? não são respondidas. Muitos cursos desenvolvidos eram extremamente conteudistas e não mudavam a atuação do professor em sala de aula.

Para aumentar a qualidade dos docentes não basta apenas a formação continuada. De acordo com Imbernón (2016), é preciso estabelecer melhor os critérios de seleção, tanto da formação inicial quanto nos locais de trabalho; introduzir avaliações ao longo da carreira profissional; destinar mais recursos aos professores; incentivar os profissionais à inovação e à revisão de práticas consideradas obsoletas; levar a um desenvolvimento profissional constante e dinâmico.

Cabe salientar neste contexto que a formação continuada não pode apenas tratar de conteúdos pedagógicos, é preciso considerar as questões emocionais e a relação com o outro (alunos, pais, pares, funcionários) e também considerar os saberes docentes e profissionais trazidos pelos professores ao longo de sua trajetória.

1.3. Os saberes docentes e profissionais

Ao coordenador pedagógico é necessário atenção e cuidado na realização das formações aos docentes. É preciso compreender que o professor é um ser humano com emoções que também quer ser visto e cuidado dentro do ambiente escolar, conhecer as motivações que o move e os percalços enfrentados, considerando que todo docente é dotado de conhecimentos que foram construídos ao longo de sua vivência, seus estudos e interações no contexto escolar, sendo com alunos ou com seus pares.

Conforme define Tardif (2002), há quatro saberes da prática docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes curriculares, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Os saberes docentes segundo Tardif (2002)

Os saberes da formação profissional são saberes científicos adquiridos na formação inicial e/ou continuada. O saber-fazer também faz parte deste saber, a partir de técnicas e métodos de ensino legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Os saberes disciplinares são pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (ciências humanas, exatas e biológicas; linguagem e etc). São saberes acumulados pela sociedade ao longo da história e são acessados por meio das instituições educacionais.
Os saberes experienciais são resultados das experiências práticas vivenciadas em situações específicas relacionados ao espaço da escola e das relações com alunos e colegas de profissão. Assim, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidade, de saber-fazer e de saber ser”.
Os saberes curriculares apresentam-se sob forma de programas escolares (métodos, objetivos, conteúdos) que os professores devem aprender e aplicar. São relacionados a forma de como as instituições de ensino fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e devem ser transmitidos aos discentes.

Fonte: Tardif (2002)

É dentro desta perspectiva que Tardif (2002) reconhece a pluralidade de saberes dos docentes, porém coloca em destaque os saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, justificado pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e circulação.

Os saberes experienciais são mais valorizados pelos professores, pois mantêm-se o controle tanto na sua produção quanto na legitimação. No exercício de suas funções, os professores vivem situações que exigem habilidades, capacidade de interpretação e improvisação, necessitando colocar em prática a experiência adquirida ao longo do exercício de sua profissão. Diversas situações que ocorrem no cotidiano escolar e como o professor lida com tal situação, ou como é orientado a agir diante da ocorrência, dá-lhe experiência; quando essas situações são compartilhadas, trazidas para reflexões coletivas, gera ainda mais aprendizado através da experiência.

Na interpretação de Tardif (2002), o saber profissional docente é uma mistura de diferentes saberes, vindos de diversas fontes, construídos ao longo dos anos,

relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de suas atividades profissionais. Para Carvalho (2017, p. 12258),

[...] pensar o chão da escola à luz dos saberes produzidos socialmente pelos professores, dos saberes científicos e dos saberes pedagógicos, é necessário para a compreensão de que a organização do meio social educativo de formação de professores traz implicações direta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para os saberes e práticas docente no processo educativo.

Ampliando-se o entendimento, Cunha (2014) destaca que o professor usa diferentes saberes que sustentarão as atividades docentes e pedagógicas, pois, no trabalho diário, duas atividades são fundamentais: gerir a matéria (o conteúdo disciplinar) e gerir a sala de aula. Um conjunto de saberes precisa estar disponível para garantir que essas atividades possam ter seus objetivos atingidos. Ainda segundo Cunha (2014, p. 4), “o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o ‘saber da experiência’”.

Deve-se frisar mais uma vez que exercer a docência é uma tarefa complexa, que envolve muito mais do que o conhecimento específico do professor; envolve o domínio do campo pedagógico, que se constitui à medida que o professor vivencia os processos de ensino e aprendizagem, numa relação de construção coletiva, em que ele se apresenta como sujeito formador e formando (Pivetta; Isaia, 2008, p. 251).

Partindo dos saberes docentes descritos por Tardif (2002), cabe ao coordenador pedagógico, formador do professor, identificar os saberes docentes, valorizar e utilizá-los a favor das formações individuais e coletivas, levando os docentes a reconhecerem seus próprios saberes, utilizando-os a favor da melhoria de sua prática e na prática do grupo do qual faz parte. Neste contexto, todos os saberes são importantes e devem permear os espaços formativos da escola, nos espaços de troca entre a equipe e também de atuação em sala de aula. Ao analisar os saberes dos docentes e as suas necessidades formativas, o coordenador buscará a melhor estratégia para utilizar na formação continuada em serviço, proporcionando momentos de reflexão que levem os professores a transformar sua prática.

1.4. Estratégias formativas para impulsionar o desenvolvimento docente

O processo formativo requer um planejamento das ações a serem desenvolvidas durante todo o percurso e escolhas das estratégias a serem colocadas em prática, diretamente ligadas à intencionalidade pedagógica e aos objetivos propostos. É necessário pensar quais estratégias levarão os professores a refletirem sobre a prática. De acordo com o documento elaborado pela Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte, Lazer de Salvador (Samia, 2012, p. 73), as estratégias formativas “se constituem em um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente sua prática, à luz de referenciais teóricos experienciais”.

Nunes e Nunes (2013, p. 87) definem as estratégias “como as propostas que concretizam, na prática, os diversos programas/ações de formação continuada de professores”. Na concepção dos autores, para colocar em prática as estratégias formativas de maneira efetiva, que influencie na melhoria da prática, o perfil do formador “é a de um profissional voltado para formar professores com capacidade de questionar permanentemente a própria prática, com interesse em problematizar e comprovar a teoria na prática, mediante a investigação na sala de aula” (Nunes e Nunes, 2013, p. 87).

As estratégias formativas são mencionadas por diversos autores, algumas voltadas para formações coletivas, outras individuais. Algumas estratégias serão citadas a seguir, sem minúcias. Alarcão (2003) traz estratégias como: análise de casos, narrativas, portfólios e perguntas pedagógicas para desenvolver a reflexão na formação de professores. Uma estratégia comum utilizada pelos formadores, muito bem explorada por Reis (2011) é a observação de aula, que, segundo o autor, pode ser utilizada com diversas finalidades, tais como testar possíveis soluções para um problema, aprender, avaliar o progresso, reforçar a confiança, estabelecer laços com os colegas, diagnosticar um problema. Neste caso, é uma estratégia utilizada para formação individual do professor, fazendo parte da formação continuada em serviço recebida por ele.

Diversas estratégias formativas são abordadas por Nunes e Nunes (2013): modelo transmissivo, cursos, modelo autônomo (cursos, simpósios, seminários), modelo implicativo (observação e análise de ensino e análise da linguagem e do

pensamento), análise dos construtos pessoais, análise do pensamento por meio de metáforas, formação por intermédio da pesquisa e apoio profissional mútuo.

Vale ressaltar que as estratégias devem ser analisadas para serem colocadas em prática conforme o objetivo a ser alcançado. Exemplos disso são estratégias citadas por Monteiro et al. (2012), tais como a dupla conceitualização que é uma estratégia utilizada para quando o professor sabe pouco do conteúdo ou conceito. Já a tematização da prática busca reflexão coletiva dos problemas da sala de aula.

As estratégias apresentadas requerem análise, organização para objetivos distintos, como formações coletivas e individuais, investigação sobre o processo reflexivo que cada uma delas desencadeia, reflexão sobre o espaço destinado à voz dos professores e identificação de paradigmas implícitos, afinal, é importante identificar estratégias apropriadas para cada conteúdo que quiser desenvolver.

No entanto, no cotidiano escolar, para atender a estas demandas formativas, é necessário que o coordenador tenha seu papel bem definido e espaço para atuar na esfera pedagógica, o que muitas vezes não acontece quando este profissional está diante das demandas de urgência que surgem na escola. Almeida (2012) deixa claro que, diante das emergências e conflitos expostos no ambiente escolar, é preciso fazer escolhas, definir metas e boas parcerias.

O coordenador pedagógico pode utilizar ao seu favor estratégias a serem desenvolvidas nas formações, buscando usar posturas que são esperadas do professor em sala de aula. Ao buscar este recurso, o coordenador estará utilizando a estratégia homologia de processos. Um exemplo é quando o coordenador quer que seu grupo de professores dê voz aos alunos em sala de aula e faz isso nas formações com os docentes, garantindo espaço de fala aos professores. Neste exemplo, o coordenador demonstra que é possível e importante esta ação e desta forma o formador poderá realizar o que se espera que os professores utilizem em sala de aula.

É de fundamental importância que o coordenador pedagógico conheça e domine as estratégias formativas, pois, diante das necessidades formativas de sua equipe de professores, ele conseguirá escolher a estratégia ideal para cada objetivo a ser alcançado.

É importante ressaltar que, embora os autores propuseram diversas estratégias a serem utilizadas, é necessário considerar que o contexto escolar é vivo e dinâmico e envolve situações complexas que requerem, muitas vezes, ações imediatas, tirando o coordenador do que era planejado. Assim também é o professor a ser formado

continuamente. Alguns questionamentos nos sobrevivem: há tempo para refletir sobre as ações do cotidiano diante dos conflitos enfrentados em sala de aula e das demandas profissionais? As próprias avaliações internas e a pressão sobre os resultados das avaliações externas permitem que haja reflexões sobre o processo pedagógico?

O que vivemos nos espaços educacionais durante a pandemia e após ser decretado seu fim desviou a comunidade educacional da rota, interferindo nos processos e planejamentos. Santos e Cruz (2023) apresentam três pontos a considerar sobre este período:

O primeiro ponto diz respeito ao momento em que fomos alertados de um vírus nocivo ao ser humano. O segundo refere-se ao isolamento/distanciamento social e aos novos desafios que seriam enfrentados no cenário educacional mundial. Já o terceiro ponto está relacionado a uma série de fatores como retomada do ensino presencial, os novos desafios desse cenário e a questão do docente no que diz respeito às suas novas demandas profissionais e socioemocionais. (Santos, Cruz, 2023, p. 2)

Novos desafios passaram a fazer parte do cotidiano da escola após a pandemia: déficit na aprendizagem dos alunos, além de profissionais e alunos emocionalmente afetados. Lidar com questões tão complexas exigiu e ainda exige análise, reflexão e replanejamento das ações. No entanto, considerando os questionamentos feitos e analisando todo o contexto em que a escola está inserida, é preciso considerar que, com momentos planejados de formações e reflexões coletivas, com intencionalidade pedagógica é possível refletir sobre as ações do cotidiano e o processo pedagógico.

Portanto o coordenador pedagógico deve deixar de lado os “incêndios” do cotidiano e as pressões sobre resultados quantitativos e mergulhar no processo pedagógico como instrumento de mudança da realidade do ser humano, garantindo momentos de reflexões entre a equipe docente. Deve-se considerar que o que está por trás de resultados meramente quantitativos são as agências multilaterais internacionais como o Banco Mundial que, com o discurso de melhoria da educação, esconde interesses de obtenção de ganhos econômicos e políticos como afirma Shiroma (2018). É preciso não se vender para essa cultura de medição de resultados que não considera o verdadeiro valor educacional nos sujeitos da sociedade.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO EM UMA ESCOLA PRIVADA DO NOROESTE PAULISTA.

Compreendendo a formação continuada em serviço como elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino, buscou-se olhar para as ações formativas ao longo dos anos em uma escola privada da região noroeste paulista, com a intencionalidade de compreender se as ações formativas estavam alinhadas às políticas públicas estaduais e nacionais implantadas durante o período em estudo.

A escola em questão pertence à Rede SESI-SP de ensino e foi fundada há 49 anos. Atualmente atende em média 500 alunos, sendo eles do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e possui 28 professores em atuação. O estudo foi baseado em documentos arquivados na escola, que envolvem a formação continuada de professores ao longo dos anos, considerando o período de 1988 a 2022.

Foram analisados para a realização da pesquisa o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2023), da rede de ensino da qual a escola faz parte; os planejamentos das formações denominadas “Projeto formativo” dos anos de 2020 a 2022, elaborado pela coordenação pedagógica; os registros dos acompanhamentos docentes; diários de classe; pautas de reuniões pedagógicas; projetos; planejamento de professores. Tais documentos enunciam o planejado e realizado em relação às formações continuadas em serviço ao longo dos anos e, através da análise, procurou-se compreender o quanto as formações atenderam ou não às políticas educacionais da época e quais prioridades foram dadas, analisando o contexto escolar apresentado.

Na escola em que o estudo foi realizado, atualmente o profissional responsável pelo desenvolvimento da formação continuada in loco é o coordenador pedagógico, que realiza acompanhamento e formações pedagógicas de forma individual e coletiva com o grupo de professores. No entanto, este cargo só aparece no quadro de funcionários da escola no ano de 2007 e, antes deste período, o cargo responsável pelas questões administrativas e pedagógicas era denominado coordenador. Este profissional era responsável pelas questões administrativas e pedagógicas da escola e recebia o apoio de um supervisor escolar que visitava a escola mensalmente para orientações e averiguações legislativas.

A escola faz parte do Serviço Social da Indústria do estado de São Paulo (SESI-SP), rede composta atualmente por mais de 140 escolas. Nesta rede de ensino, realizam-se formações com temas institucionais, atendendo às necessidades formativas gerais, baseadas nos procedimentos metodológicos requeridos em sua proposta pedagógica. Em algumas ações formativas, nota-se que há direcionamento para um tema central e parte da formação deve ser guiada por uma pauta local, partindo do contexto da localidade em que a escola está inserida e das necessidades do grupo de professores da Unidade escolar.

Partindo da pesquisa sobre as formações docentes em serviço ao longo dos anos e as políticas educacionais que as direcionavam, buscou-se compreender como as formações de professores aconteciam ao longo dos anos, em quais momentos, o que era discutido e estudado, como as políticas educacionais influenciaram nos temas abordados, qual impacto tinham as formações na prática dos professores, como os professores materializavam o que aprendiam e como o coordenador acompanhava esse desenvolvimento profissional. Para tanto, foi necessária análise criteriosa dos registros das formações ao longo dos anos, buscando identificar tais informações.

O processo de investigação para identificar os momentos formativos que ocorreram na escola desde 1988 trouxe uma reflexão a respeito do registro das memórias formativas desta escola, de maneira que ficou evidente que, ao longo dos anos, de acordo com o material encontrado e analisado, as intencionalidades e objetivos das formações vão ficando mais claros e explícitos, demonstrando uma evolução nos processos formativos desenvolvidos nesta escola. Uma das explicações para essa evolução ao longo dos anos é o quanto a formação continuada de professores foi sendo discutida nas políticas educacionais nacionais e internacionais, buscando um avanço na qualidade de ensino.

2.1. Como a escola privada do noroeste paulista estudada compreende a formação continuada em serviço

A formação continuada em serviço na rede SESI-SP de Ensino, da qual a escola pertence, de acordo com o atual Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2023), é compreendida como momentos de reflexões contínuas sobre a prática e é vista como indispensável, tendo como principal objetivo que o docente, ao participar de momentos formativos, saiba transformar o que vivenciou em conhecimento. Neste contexto, é importante ressaltar que, apesar de a escola

oferecer momentos de formação continuada em serviço, agrupar os professores para estudo, proporcionar troca de conhecimento, leituras, compartilhamento de práticas, acompanhamento de palestras ou qualquer estratégia utilizada, não garante que o professor irá refletir sobre o que foi oferecido ou até mesmo transformar em conhecimento o que foi vivenciado, conforme afirma Imbernón (2010, p. 94): “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”.

Outros documentos também foram analisados para entender como esta escola compreende a formação continuada em serviço. Todos os anos os pais recebem um documento denominado “Guia da família” (SESI-SP, 2023), com as normas de funcionamento da escola, direitos e deveres dos alunos, como a escola se organiza e como compreende alguns temas. Neste guia para os responsáveis dos alunos, no item “Reunião de professores”, a formação continuada é divulgada como aprimoramento da prática docente (Figura 2).

Figura 2 : Fragmento que trata da formação continuada de professores

12. REUNIÃO DE PROFESSORES

Durante o ano letivo, há reuniões com os professores para:

- › formação continuada: destinado ao aprimoramento da prática docente;
- › encontro pedagógico: com foro na discussão de demandas da unidade escolar;
- › conselho de classe: em que há discussão do grupo de professores sobre o desempenho dos alunos;
- › discussão pedagógica coletiva: direcionada aos docentes da Educação Integral em Tempo Integral e aos docentes de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Nessas datas, as aulas poderão ser suspensas integral ou parcialmente. Os pais serão comunicados antecipadamente sobre as datas e os horários, de acordo com o calendário escolar homologado.

Fonte: Guia da família (SESI-SP, 2023)

O Guia da família (SESI-SP, 2023) deixa claro que, em alguns dias, os alunos não terão aula, ou terão de forma parcial para que os professores se reúnam para discutir o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido durante as aulas. Implicitamente é dito à família que este é um momento importante para a escola e também para os responsáveis, pois o que acontece em sala de aula estará sendo objeto de estudo. Desta maneira, no início do ano letivo o calendário escolar é divulgado para toda comunidade para que as famílias se organizem, sendo as datas previamente divulgadas. O professor é produtor de saber, visto que, através das

reflexões e da troca de experiência, coloca em prática suas aprendizagens e saberes em sala de aula. De acordo com o filósofo John Dewey (1959, p. 98) “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”.

No Regimento escolar do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2022), rede da qual a escola faz parte, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação são trazidos como formas de atender ao objetivo de privilegiar a construção da identidade e da autonomia da escola, pautados nos princípios da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na autonomia e responsabilidade na construção e na reconstrução dos saberes e na gestão democrática.

Na Proposta Pedagógica desta escola em estudo, de 2022 (SESI-SP, 2022), no item Processos Formativos da escola há descrição dos processos formativos realizados com a equipe de professores, reconhecendo que os professores são os principais responsáveis pela melhoria da educação, o que é utilizado como justificativa da intensificação na formação continuada (Figura 3).

Conforme citado Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2023), os encontros formativos dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acontecem semanalmente e têm como objetivo rever práticas, aprimorar e ampliar o conhecimento, analisar processos de trabalho e aferir resultados escolares para planejar novas ações. Nestes encontros, os professores têm a oportunidade de realizar um planejamento integrado, buscando atender à interdisciplinaridade. Outros encontros formativos como reuniões pedagógicas e formações institucionais são realizados no ambiente escolar durante a jornada de trabalho dos professores, que são vistos como protagonistas de sua prática docente, através das experiências formativas formais e informais.

Através do Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2023), do Guia da Família (SESI-SP, 2023), do Regimento Escolar (SESI-SP, 2020) e da Proposta Pedagógica da escola, fica claro que a escola compreende a formação continuada como momentos de análise e reflexão sobre a prática docente e que tem o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino oferecida aos alunos. No entanto, cabe analisar se as formações desta escola privada oferecidas ao longo dos anos aos professores atenderam às políticas públicas educacionais nacionais e estaduais.

Figura 3 – Fragmento do item Processos Formativos

XIII– Processos formativos.

Nos últimos anos, a preocupação com a formação continuada de profissionais da educação tem se intensificado devido ao reconhecimento do papel atribuído aos docentes na melhoria dos sistemas educacionais e às novas demandas decorrentes das transformações sociais, cujos reflexos se fazem presentes na escola e no trabalho pedagógico. As tendências contemporâneas de formação concebem o educador como um profissional em contínuo processo formativo, tendo como currículo as demandas de suas práticas e experiência no âmbito de seu fazer, incluindo o desenvolvimento pessoal, profissional e o organizacional.

Sendo assim, num curso de formação de professores, não se pode falar apenas sobre as mudanças educacionais, é preciso contemplar as modificações sociais ocorridas em paralelo. Nesse sentido, é importante formá-los para que saibam transformar a informação em conhecimento; com postura autocrítica em relação aos fenômenos sociais e sejam capazes de compreender e trabalhar com a diversidade e participar ativamente na construção de projetos de cidadania democrática.

Dessa forma, espera-se que o docente seja o protagonista de sua prática docente de maneira contínua e dialógica, desenvolvida por meio de suas experiências formativas formais e informais, e também por sua experiência docente, ou seja, profissional.

É consenso que a formação inicial se mostra insuficiente diante dos atuais desafios e da almejada qualidade para a educação. Conceber a formação continuada articulada a um trabalho coletivo e permanente de investigação sobre a prática é considerar os professores como profissionais que também se constituem no exercício da docência, na interação com os colegas e nos múltiplos contextos em que estão inseridos.

Segundo essa perspectiva, a formação continuada deve possibilitar à equipe escolar a elaboração de métodos próprios de intervenção na realidade escolar, a partir da reflexão crítica sobre as suas experiências individuais e coletivas. Com o intuito de valorizar todos os atores da escola e promover uma educação de qualidade aos estudantes, o SESI-SP desenvolve programas de formação continuada tanto na docência como na gestão pedagógica e administrativa, como um trabalho coletivo e



permanente de investigação sobre a prática.

Para ampliar as oportunidades de discussão e reflexão sobre o fazer pedagógico e utilizando meios tecnológicos como aliados para possibilitar que a educação continuada chegue a um maior número de professores, a rede escolar SESI-SP oferece as Discussões Pedagógicas Coletivas (DPCs) e as Discussões Pedagógicas por Áreas do Conhecimento (DPACs), com ações diretas do coordenador pedagógico, que verifica, a partir do acompanhamento docente, as necessidades formativas de sua equipe. Nas discussões coletivas os educadores são protagonistas e autores de sua ação pedagógica. Destaca-se ainda, que são momentos em que os docentes realizam o planejamento integrado, com vistas ao reconhecimento das inter-relações entre áreas de conhecimento.

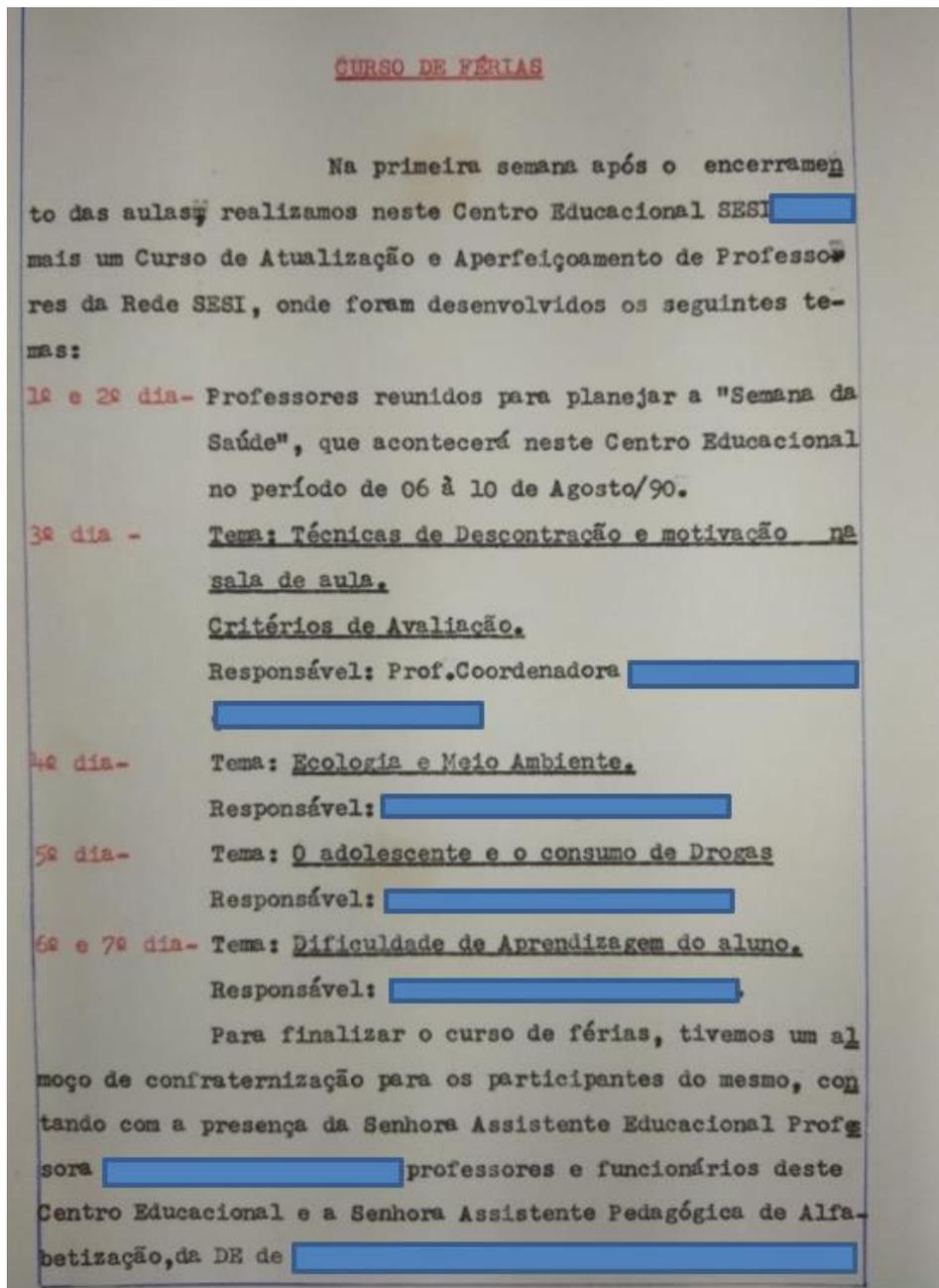
2.2. Histórico da formação continuada em serviço desde 1988 até 2022 na escola pesquisada

Iniciando a pesquisa pelo ano de 1988, buscaram-se nos documentos arquivados na escola registros que pudessem evidenciar a formação continuada de professores. No período de 1988 a 1989 foram encontrados apenas registros de matrículas e quadro de rendimento anual dos alunos deste ano. No livro estão registros da matrícula dos alunos e o rendimento dos alunos através de notas. O registro do rendimento dos alunos se limita em conceitos e a situação final do aluno, descrevendo como aprovado ou retido.

De acordo com o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2023), a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) teve impacto nas decisões que envolviam a escola, dando abertura para que toda a comunidade escolar pudesse discutir temas pertinentes ao cotidiano da escola. No entanto, observando os registros das formações, reuniões com as famílias e pautas de encontros, essa participação inicia de forma tímida e vai ganhando força durante os anos seguintes, de forma que atualmente há momentos em que a comunidade está presente para ser ouvida, em momentos como Conselho de Classe, Reuniões de pais, Reuniões para organização de eventos.

A primeira evidência de um encontro formativo de professores realizado nesta escola foi um curso de férias de cinco dias que ocorreu em julho de 1990 (Figura 4). Através do cronograma encontrado, dois dias desse curso foram destinados para planejamento, em que se reservou um tempo para que os professores planejassem a “Semana da Saúde”, envolvendo todos os professores da escola e alguns temas como AIDS e DST (Doenças sexualmente transmissíveis) deveriam fazer parte desta semana que os professores organizariam. Outros três dias de formação foram destinados a temas como “Técnicas de descontração e motivação na sala de aula”, “Critérios de avaliação”, “Ecologia e meio ambiente”, “O adolescente e o consumo de drogas”, “Dificuldade de aprendizagem do aluno”, desenvolvidos em parceria com profissionais da educação que foram convidados a realizar palestras ao longo dos dias de formação.

Figura 4: Documento que registra a realização de curso de férias em 1990



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

Ao realizar uma análise do curso, observa-se mais um perfil orientador do que formativo, características de muitos encontros realizados neste período do início da década de 1990. Entende-se que os temas abordados iam ao encontro com as necessidades da época, porém, considerando que foram trazidos profissionais externos à rede da qual a escola fazia parte, que trabalhavam com outras realidades apresentadas, compreende-se que a formação foi frágil neste aspecto, pois o palestrante, quando não conhece com propriedade a realidade para a qual está

falando, ou conhece apenas parte dela, fala de maneira artificial e distinta da realidade. O papel do coordenador pedagógico neste caso é primordial, para que possa realizar um fechamento reflexivo com a equipe de professores para ajustar o que foi proveitoso à sua realidade. De acordo com Nunes e Nunes (2013), formações com perfil voltados para a racionalidade técnica, em que o formador é instrutor ou transmissor de conhecimento e o professor é um receptor passivo, levam a uma situação de acomodação e conformismo na falta de problematização sobre a prática docente. Porém, sabe-se que historicamente, nesse período, as formações eram predominantemente organizadas de forma expositivas.

Ao observar os temas abordados durante a formação realizada, é importante considerar o contexto vivido nesta época: altos índices de contaminação pelo vírus da AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis e o uso de drogas crescendo cada vez mais entre os jovens. A preocupação com a saúde envolvendo estes temas estavam presentes nas campanhas do Governo Federal, desenvolvidas pelo Ministério da Saúde. Fica claro o papel da escola nas lutas da sociedade, afinal, como instrumento de formação social, o papel de orientar futuras gerações é fundamental.

É surpreendente o quanto os temas abordados voltados para a sala de aula ainda continuam sendo discutidos na atualidade, mesmo que sejam trazidos com outro foco, considerando o quanto já evoluímos cientificamente, socialmente, ainda são temas discutidos e estudados. Ao analisarmos o tema “dificuldade de aprendizagem” por exemplo, sabemos que já evoluímos nas descobertas e tratamentos, pois muitos transtornos foram nomeados e suas características estudadas, porém ainda estamos em constante aprendizagem.

O tema “Técnicas de descontração e motivação na sala de aula” pode ser associado às preocupações atuais da necessidade de buscar como manter o foco do aluno em sala de aula, hoje tão discutido nos meios educacionais. Muito se fala atualmente sobre o uso indevido do celular em sala de aula pelo aluno, pois o deixa disperso, porém já era uma preocupação manter o aluno motivado para aprender. Atualmente procura-se exigir do professor aulas dinâmicas com recursos que facilitam a aprendizagem, motivando os alunos a quererem aprender.

Durante a década de 1990, através dos registros das formações realizadas, muitos temas estão ligados a datas comemorativas, como por exemplo a Proclamação da República, denominada “Semana da pátria” (anexo I), envolvendo planejamento de dramatizações, jograis, desfiles, hasteamento da bandeira. No entanto, algumas

semanas temáticas tem suas discussões e estudos totalmente vinculadas às políticas educacionais da época, tais como “Semana da saúde” e “Semana do meio ambiente”, assuntos tratados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998), diretrizes curriculares elaboradas e divulgadas para todo meio educacional em 1998, que traziam os Temas Transversais para serem trabalhados com os alunos, relacionando-os com alguns dos temas trabalhados: saúde e meio ambiente. Os temas trazidos pelos PCNs (Brasil, 1998) foram escolhidos e selecionados para serem trabalhados seguindo os critérios de urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem e o favorecimento à compreensão da realidade e da participação social. No contexto em questão, diante dos vários temas transversais sugeridos pelos PCNs (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual), a escola priorizou trabalhar com meio ambiente e saúde, devido às necessidades locais de seu contexto escolar.

Pelos registros encontrados, os encontros coletivos daquele período se baseavam em momentos de orientação coletiva para os professores, abordando acolhida dos alunos após as férias, semanas temáticas voltadas para as datas comemorativas e organização escolar. Os momentos de planejamento se caracterizavam em distribuições de tarefas, de forma que cada professor ficava responsável por organizar uma semana temática, encontrando parceria externa no desenvolvimento de temas. As semanas temáticas voltadas para temas como folclore, dia das crianças, semana da saúde (anexo II) eram desenvolvidas na escola, através de palestras, predominando momentos expositivos, assim como temas desenvolvidos com os professores nos momentos formativos.

No ano de 1995 a escola passou a ter supervisão própria, e o que antes era direcionado pelo Estado, passa a ser direcionado pela própria rede de ensino, demonstrando maior autonomia nas decisões. Em 1998 há a reformulação do Regimento Escolar da Rede SESI-SP, apresentando elementos que surgiram ao longo dos anos nas políticas educacionais, como a gestão democrática citada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Base LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996), apresentando-se através do processo participativo nas tomadas de decisões. Percebe-se aparecerem timidamente nas pautas formativas alguns processos de decisões coletivas. São momentos reservados para a discussão coletiva e tomada de decisão sobre alguns assuntos

pedagógicos, evidenciando reflexão sobre o cotidiano escolar e o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse período, o sistema de avaliação da Rede SESI-SP passou a usar menções ao invés de notas, o que exigiu que o currículo fosse repensado, passando a se pensar no domínio de habilidades e competências. Essa decisão, de acordo com alguns documentos institucionais, foi resultado de consulta aos professores e analistas da rede. Porém não foram encontrados dados e evidências de uma pesquisa realizada ou de manifestação desta vontade por parte dos professores.

Fechando a década de 1990, observam-se algumas fragilidades nas formações deste período. Formações com predomínio expositivos, pouca participação da comunidade escolar nos assuntos pertencentes à escola, sem evidência do impacto que as formações tinham na prática do professor em sala de aula e pouco acompanhamento da prática do professor em sala de aula.

Na década de 2000, baseado nos registros encontrados, ocorre uma intensificação nas ações formativas. A equipe se reunia no início do ano letivo para formação coletiva e direcionamento das diretrizes anuais e, durante o ano de 2001, um programa de formação continuada foi instituído com o objetivo de realizar reflexões durante o ano letivo a respeito da prática docente e socializar experiências metodológicas. Quatro encontros formativos coletivos eram realizados regionalmente no polo, através de formações de professores por área de conhecimento. O ano letivo era finalizado com a avaliação da Unidade escolar, no qual era construído coletivamente a Proposta Pedagógica da escola para o próximo ano escolar.

Os encontros coletivos que ocorriam regionalmente eram conduzidos por analistas educacionais separados por área de conhecimento, ministrando momentos formativos com grupo de professores da área específica. Os analistas educacionais eram professores mais experientes selecionados para estudo do currículo e desenvolvimento de formações da área de conhecimento que representavam. Nestes momentos formativos, eram apresentadas propostas de sequências didáticas e reflexão coletiva de como colocar em prática, identificando elementos didáticos e refletindo sobre a forma de como o aluno aprende. No entanto, cabe aqui uma reflexão a respeito desses momentos formativos, que traziam uma prática voltada para os objetivos de aprendizagem dos alunos. Mesmo que o objetivo da formação era mostrar possibilidades de trabalho ao professor, este formato desconsiderava os

diferentes contextos vividos por cada docente e também seu nível de conhecimento e prática já alcançados, além do cenário contextual vivido por cada escola.

Analisando as pautas desses encontros nota-se que toda a formação estava voltada para análise e reflexão sobre a sequência didática trazida pelo analista.

Figura 5: Pauta e atividade da formação oferecida aos docentes 2007

3º ENCONTRO DE FORMAÇÃO 2007

CICLO I

" Eu queria uma escola que lhes ensinasse a pensar,
a raciocinar,
a procurar soluções.
Eu queria uma escola que desde cedo, usasse materiais concretos
para que vocês pudessem ir formando corretamente os conceitos
matemáticos, os conceitos de números, as operações...
Usando palitos, tampinhas, pedrinhas...porcarinhas!!!...fazendo
você aprenderem brincando..."

Carlos Drummond de Andrade

8- REFLETINDO E AMPLIANDO AS IDÉIAS SOBRE A ADIÇÃO.

⇒ **Quais as diferenças e a semelhanças entre estas situações-problema?**

1. Nádia realizará uma exposição de cartões de viagens. Ela tem 38 cartões e sua prima levará os seus 48. Quantos cartões terá a exposição?
Idéia de acrescentar
Ativida de itens iguais

2. Na festa de aniversário das bonecas, Mariana levou 15 coxinhas, Camila 17 brigadeiros e Beatriz 20 morangos. Quantos alimentos foram levados para a festa? Se Mariana levar mais 6 coxinhas terá a mesma quantidade de morangos?
Idéia de juntar e depois acrescentar
Ativida de itens diferentes.

9 - VIVÊNCIA DE JOGOS

Jogo de boliche

→ Jogo de boliche colocando os pontos colados na garrafinha do lado externo.

→ Jogo de boliche colocando dentro da garrafinha a quant. de piscas estipuladas, p/ dep. contar (juntar)

Fonte: arquivo da escola pesquisada

Ao analisar uma sequência didática de proposta de matemática, partia-se de uma situação problema e as análises iniciais propostas aos professores são os objetivos de aprendizagem que podem ser alcançados diante da atividade, além de antecipações de quais dificuldades os alunos apresentariam diante da situação-problema, quais estratégias eles poderiam utilizar. O conteúdo escolhido para ser desenvolvido está dentro do que os PCNs propõem para o ano/série e duas considerações encontradas nos registros da sequência didática se assemelham ao que é proposto nos PCNs: valorização do conhecimento prévio do aluno e utilização de jogos para o ensino de matemática.

Nos registros anexados nas pastas de formação, há anotações registradas no material tais como: acréscimo de questionamentos a serem feitos aos alunos, conclusões de pensamentos, elaboração de propostas de atividades, demonstrando que houve discussão e aprofundamento do tema trabalhado. Há também registros de aplicação da sequência didática nas turmas da escola, demonstrando seu desenvolvimento com os alunos, materializando o que os professores vivenciaram na formação continuada.

Considerando que toda formação se inicia com um momento de mobilização do grupo docente, nota-se a estratégia formativa homologia de processos muito presente na formação. Esta estratégia é conhecida por dar a oportunidade de o professor vivenciar aquilo que deve ser aplicado em sala de aula. Isso foi observado, pois todas as sequências didáticas analisadas perpassam pelos procedimentos metodológicos que são exigidos que o professor desenvolva na sua prática: mobilização, levantamento dos conhecimentos prévios, tomada de decisão, problematização, sistematização e avaliação. Nota-se que o analista formador também perpassa por todos esses procedimentos, demonstrando a sua importância ao professor que está recebendo a formação.

Porém, apesar de conseguir enxergar que houve discussão sobre o tema abordado e intensa reflexão, não se pode deixar de levantar a questão da voz do professor nas escolhas dos conteúdos e temas a serem trabalhados, visto que o tema e conteúdo vinha pronto para uma equipe que trabalhava em escolas com realidades e contextos diferentes, já que

Um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma

reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhes deve dar sentido, precisamente o que Schön denomina *problem setting*.(Tardif; Moscoso, 2018, p. 391)

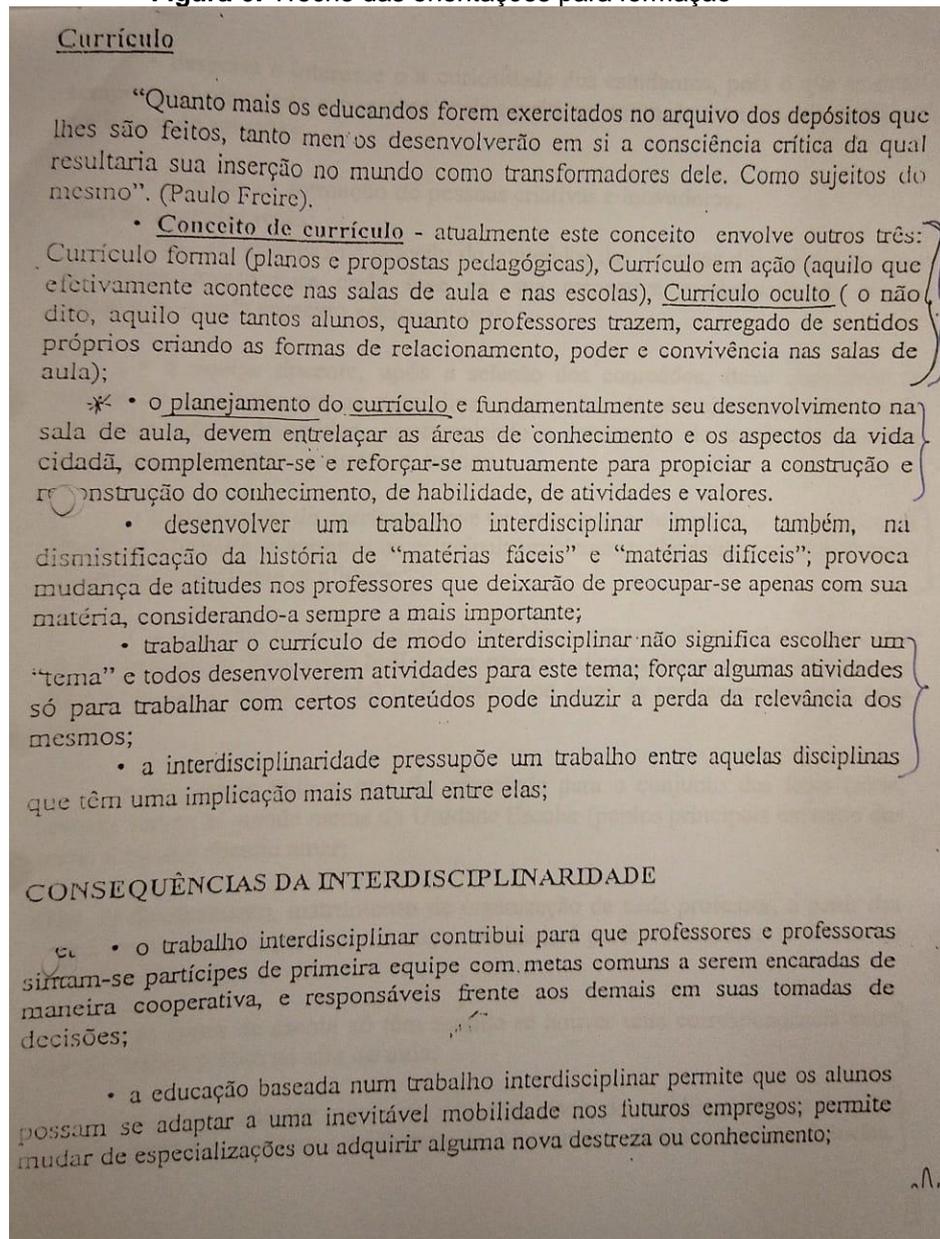
Compreende-se que a sequência didática era uma sugestão e partia de um objetivo que todos deveriam atingir em sala de aula, porém, diante de realidades e conhecimentos diferentes, é importante que o professor tenha autonomia de escolha. De acordo com a pauta da formação, há um espaço de avaliação no final em que os professores deveriam avaliar o que foi desenvolvido e colocar sugestões para o próximo encontro, porém, diante de um grupo tão heterogêneo e considerando que no polo haviam muitos professores, pois envolvia várias cidades, entende-se que era impossível atender a todas as sugestões e adequá-las às necessidades formativas de cada um.

Ainda em 2001, durante a elaboração da Proposta Pedagógica daquele ano, o principal assunto discutido foi o ensino por ciclos baseado na progressão continuada, com alguns questionamentos sobre a reprova dos estudantes, sobre o que agregariam em suas vidas se fossem realizar aquela série novamente. Uma das discussões trazidas pelo Plano Nacional de Educação de 2001 era a distorção idade/série, o qual impulsionou o ensino de 9 anos, colocado em exercício anos mais tarde. Nota-se que as políticas educacionais adentram esta escola em suas pautas de discussões.

Observando os registros de 2002, durante a elaboração da Proposta Pedagógica fica evidente que foi discutida e estudada pela equipe escolar a interdisciplinaridade, tema trazido pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que regiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério, sendo a disciplinaridade e interdisciplinaridade um dos eixos articuladores da formação de professores (Figura 6).

É importante compreender a relação entre a legislação e os conteúdos colocados em destaque para estudo análise e desenvolvimento do currículo. Fica clara a discussão sobre possibilidades de integrar não só o currículo, mas o trabalho dos professores. Observa-se também que as formações que os professores participaram durante o ano letivo de 2002 enfatizavam o trabalho interdisciplinar, incentivando práticas docentes que interligavam diversas áreas do conhecimento.

Figura 6: Trecho das orientações para formação



Fonte: arquivo da escola pesquisada

Em 2003 há nova reformulação do Referencial Curricular da rede SESI-SP e percebe-se grande influência dos PCNs na organização do currículo escolar. Na proposta da interdisciplinaridade no fazer pedagógico do professor fica evidente esta influência, pois os professores são colocados para pensar em possibilidades de relação entre as disciplinas, já que o saber não é fragmentado. Nota-se também uma relação entre o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, no desenvolvimento do referencial. É evidente, tanto no referencial quanto nas formações dos anos seguintes, a intencionalidade declarada de melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos professores e a gestão democrática, diretrizes declaradas do PNE (2001).

Sabe-se o quanto o trabalho interdisciplinar é importante para que os alunos tenham vivências múltiplas e associem o conhecimento adquirido ao que vivenciam no cotidiano, porém, observando a carga horária dos professores nesse período e considerando que não eram disponibilizados a eles momentos de planejamento coletivo, traz-se uma reflexão sobre qual momento os professores teriam para discutir o currículo e fazer um movimento interdisciplinar coletivo. Portanto, o planejamento interdisciplinar envolvendo os professores das diversas áreas estava limitado a poucos momentos em que os professores se encontravam nas formações, mas diante dos conteúdos formativos a serem desenvolvidos, o planejamento ficava comprometido.

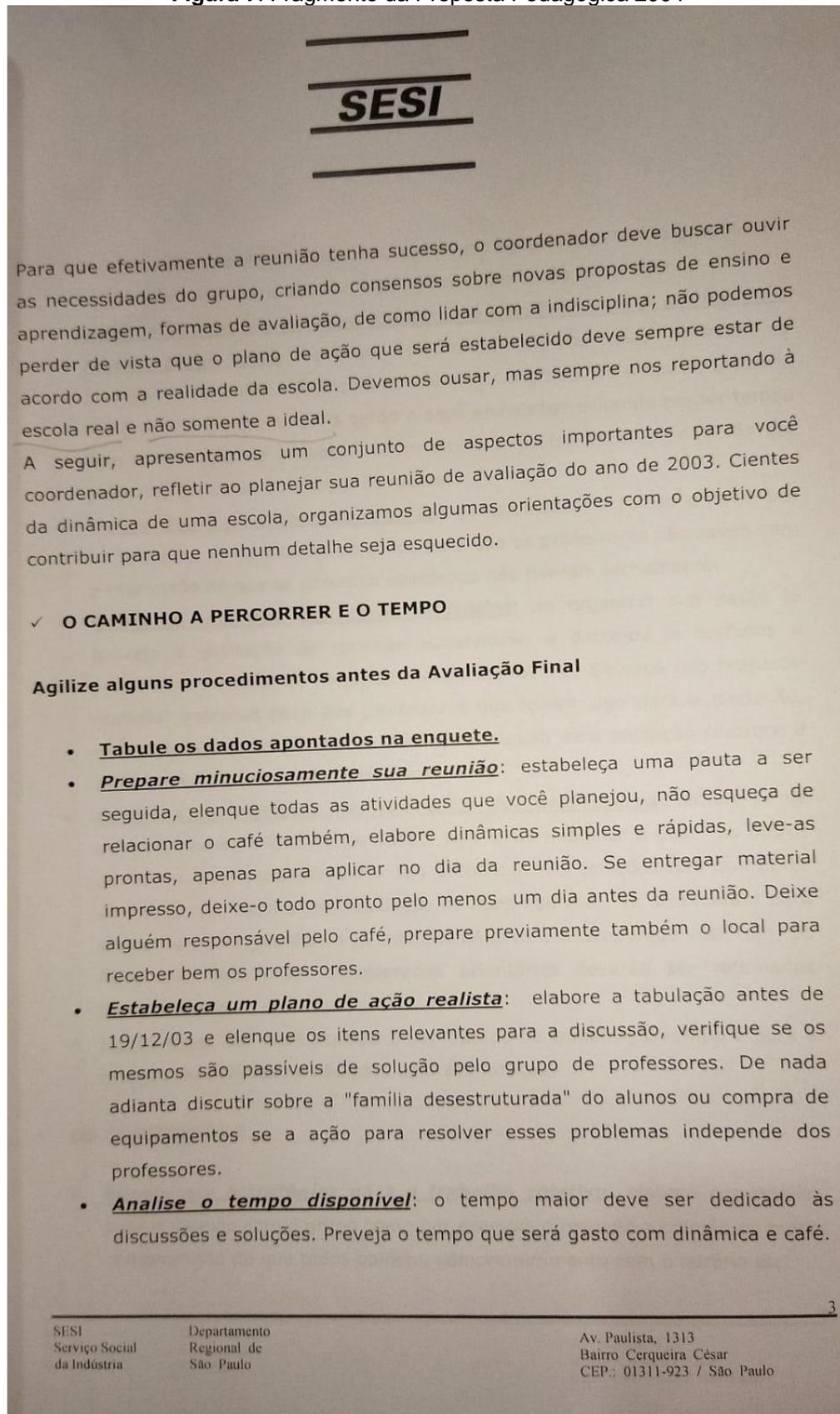
Nas orientações para realização do momento formativo em que seria iniciada a discussão sobre a Proposta Pedagógica 2004, há alguns direcionamentos para serem utilizados neste momento, tais como: acolhimento da equipe, organização dos dados para apresentação, gestão do tempo formativo, pensar no espaço e recursos utilizados e abertura para ouvir (Figura 7).

Diante desses direcionamentos dados como orientação ao coordenador pedagógico, nota-se a importância dos momentos formativos para essa rede, deixando claro que os momentos formativos devem ser pensados e planejados com antecedência.

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido (Bruno, Christov, 2003, p. 61)

O espaço de construção coletiva da Proposta Pedagógica trouxe momentos oportunos de discussão sobre assuntos comuns a todos da equipe escolar, fortalecendo a gestão democrática proposta como meta no PNE de 2001. O diretor de escola recebia a orientação para levantar as conquistas e dificuldades enfrentadas durante o ano letivo. Nesta oportunidade, o assunto de discussão entre a equipe foi a utilização de forma proveitosa dos recursos disponíveis na escola para diversificar a aula. De acordo com a pauta do encontro, fica claro o movimento de reflexão entre a equipe de professores e o espaço para ouvi-los. É um movimento importante para o fortalecimento dos espaços democráticos dentro da escola.

Figura 7: Fragmento da Proposta Pedagógica 2004



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

Já o encontro de elaboração da Proposta Pedagógica de 2004 trouxe discussões sobre a avaliação da aprendizagem, baseado na leitura de trechos do livro *Superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*, de Celso Vasconcellos (1998), e também sobre o ensino em ciclos, partindo da leitura do texto: *Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania* de Cortella (2002). Ambos títulos se complementam e revelam a preocupação da escola na época com o fracasso escolar apresentado por uma reprova.

Atualmente a avaliação ainda é fortemente discutida nos espaços educacionais e o seu papel no processo de ensino/aprendizagem ainda é um desafio a ser vencido pela escola, que muitas vezes a utiliza de forma autoritária, excludente e classificatória. De acordo com Luckesi (2005), na avaliação não há necessidade de julgamento, mas sim de diagnosticar e encontrar soluções para as dificuldades:

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, a flexibilidade no relacionamento com os educandos. (Luckesi, 2005, p. 34)

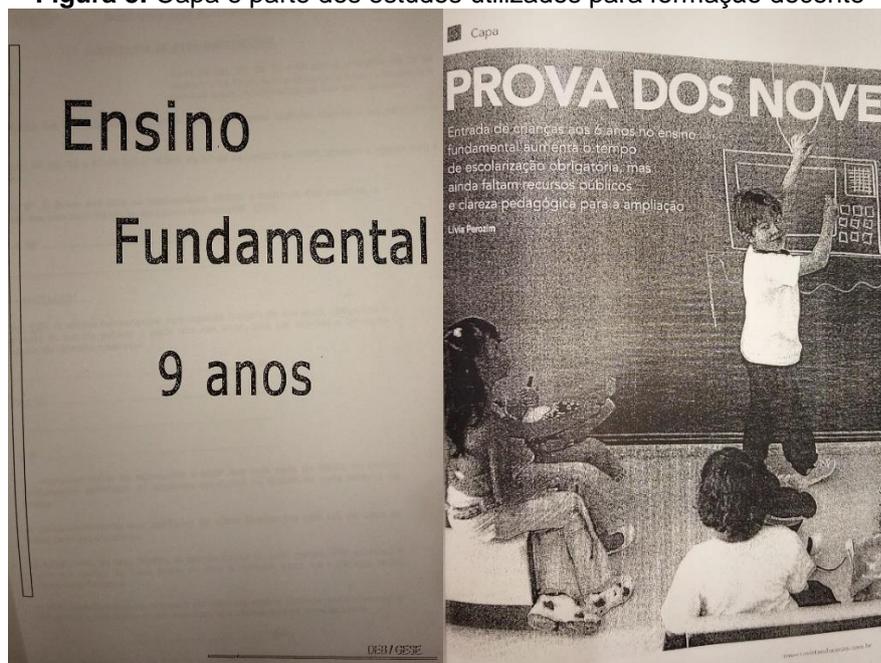
Conseguir ensinar todos os alunos era considerado um desafio. Uma das metas do Plano Nacional da Educação de 2001 (Brasil, 2001) era reduzir as taxas de repetência, o que refletiu em 2004 nas discussões dessa escola, considerando que a garantia de acesso e aprendizado escolar para todos estava em discussão.

Ao final do ano de 2005, a equipe da escola se reuniu para a realização da avaliação da unidade escolar, colocando em pauta temas que necessitavam de reflexão e discussão coletiva. Como estratégia formativa os professores foram reunidos em grupo para discutirem os problemas e proporem ações que pudessem solucioná-los. Foi discutido sobre a falta dos professores e o que o absenteísmo gerava como consequência para o aprendizado dos alunos e a qualidade do ensino, a indisciplina dos alunos e o que gerava a desatenção de uma turma, o estudo da média da avaliação externa e possibilidades de melhoria. Todos esses assuntos foram colocados em pauta para a busca de soluções coletivas, gerando um plano de ação que envolvia todos os integrantes da equipe escolar na busca para sanar as dificuldades. No ano seguinte, em 2006, foi possível notar a retomada do plano de ação no início do ano letivo, mostrando o assunto trabalhado durante o ano letivo.

Todos os problemas discutidos impactam diretamente ou indiretamente na qualidade da educação oferecida aos alunos e há relação com o PNE de 2001, que buscava esta melhoria.

Em 2007, através da Lei nº 11.274, de 2006 (Brasil, 2006), que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, a escola é a primeira de seu município a colocar em prática o ensino de nove anos, iniciando em 2007, seguida das escolas municipais no ano de 2008. A equipe de professores estudou a legislação, tanto a lei quanto o Parecer CNE/CEB 24/2004 (Brasil, 2004), que estabelecem normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Foram encontrados registros das legislações, juntamente com reportagem da época e evidências de estudo da equipe (Figura 8).

Figura 8: Capa e parte dos estudos utilizados para formação docente



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

O ano de 2007 foi de grandes mudanças na Rede SESI-SP, iniciando pela implantação do cargo de coordenador pedagógico, o qual veio a acrescentar muito no processo de formação continuada dos professores. O processo de escolha deste profissional, inicialmente, foi realizado pelo diretor de escola, que deveria observar em sua equipe de professores quem se adequava mais ao perfil requerido pela rede. Logo depois foi realizado um processo seletivo para a ocupação do cargo. Com a presença de um coordenador pedagógico na escola, as formações continuadas ganham um

formato mais próximo da realidade da escola, visto que o coordenador inicia o trabalho de acompanhamento da prática docente para compreender as necessidades formativas de cada professor. Foram encontrados na escola livros de registros de acompanhamento docente com feedback para o professor, como o que era necessário para a melhoria da prática docente.

Muitos dos registros das formações desta escola encontravam-se na sala da coordenação pedagógica. Neles fica evidente que o coordenador pedagógico organizava os materiais das formações da rede que os professores participavam, como forma de sistematizar todo conhecimento abordado e, durante os acompanhamentos, os temas eram retomados e cobrados para que fossem trabalhados em sala de aula.

Ainda em 2007 foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação, junto com o Decreto Lei nº 6.094/07, que lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Trata-se de um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil, incentivando a formação de professores e a sua valorização, investindo na alfabetização de todos, na inclusão educacional e no financiamento e garantia de acesso à educação. Paralelamente a esta implantação, nesse mesmo ano, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) acontecia no período noturno, com grande frequência deste público, o que buscava diminuir o analfabetismo e garantir o acesso de todos à educação. A EJA atendia desde jovens e adultos analfabetos até a conclusão do Ensino Médio. Os professores que conduziam estas turmas também participavam de formações continuadas na escola, ora desenvolvida entre os professores da EJA, ora desenvolvida com professores de diferentes modalidades escolares.

Alguns projetos que foram desenvolvidos no ano de 2007 na escola e se repetiram nos anos subsequentes tiveram como temas trabalhados em formações de professores e desenvolvidos com os alunos: “Água”, “Meio Ambiente”, “Todos contra a violência”, “Incentivo à Oralidade”, “Hasteamento da Bandeira”, “Participação dos pais na escola”. Alguns destes projetos foram criados e seguiam orientações da rede de ensino e outros foram criados e desenvolvidos pelos professores. Observaram-se evidências do trabalho nos Diários de Classe (anexo III), na descrição das atividades desenvolvidas.

Quando se retorna aos temas transversais sugeridos pelos PCNs, a escola demonstrou fragilidade no cumprimento e desenvolvimento integral de todos os

temas, focando em alguns. Foi identificado nas orientações para preenchimento de diário de classe que havia uma legenda para que o professor sinalizasse quando o conteúdo trabalhado estivesse ligado a um tema transversal através de um asterisco, o que facilitou encontrar os temas: “Ética” e “Trabalho e Consumo, porém não foram identificados os temas “Orientação Sexual” e “Pluralidade Cultural”. Compreende-se que é muito comum que alguns temas se destaquem em relação a outros, até mesmo pela necessidade e escolhas pedagógicas, mas ambos temas, de extrema importância, acabaram ficando apoiados apenas nos conteúdos das disciplinas de Ciências e História, respectivamente.

No ano de 2008, considerando o ingresso do coordenador pedagógico na rede no ano anterior, foi realizada uma formação centralizada desses profissionais que estavam diretamente ligados à formação continuada de professores. Foram desenvolvidos, nesse encontro, a conscientização e compromisso profissional deste cargo e a necessidade de investimento no autodesenvolvimento profissional. Historicamente sabe-se que o estabelecimento do cargo de coordenador pedagógico nas escolas necessitou de fortalecimento do seu papel para que a equipe de professores o enxergasse como parceiro e não como fiscal, afinal, segundo Alarcão (2003), o coordenador pedagógico iria construir conhecimento pedagógico através de

Sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. Ou, dito de outra forma: pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe (Alarcão, 2003, p. 66).

Através dos registros formativos desta escola, fica claro o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico ao longo dos anos, pois, através das pautas formativas e muitos registros de formações individuais dos professores, é possível enxergar o coordenador cada vez mais presente nos movimentos reflexivos que compõem o trabalho do professor e o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Exemplo disso é que nos registros formativos da década de 2010 os professores, após receberem formações individuais, posicionavam-se relatando suas percepções diante da formação recebida e através dos registros fica claro a contribuição do coordenador pedagógico no movimento reflexivo do professor, voltado para a melhoria da prática docente.

Os registros observados vêm ao encontro do que propõe o Parecer CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), que trouxe diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Essa legislação deixa claro que a principal finalidade da formação continuada é a reflexão sobre a prática e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A implantação do cargo do coordenador pedagógico ainda na década anterior teve um impacto positivo na melhoria da qualidade das formações realizadas e trouxe um grande avanço nos processos formativos desta escola. O papel do coordenador como formador foi sendo moldado e construído através de formações para formadores e torna-se evidente sua evolução. O professor que ingressava na instituição realizava uma formação de ingressante, para conhecer os processos metodológicos da instituição e o que era esperado dele quanto à prática em sala de aula. À medida que iniciava a docência, o seu trabalho era acompanhado pela coordenação, recebendo feedbacks do coordenador pedagógico. Nessa década, os anos iniciais do Ensino Fundamental nesta escola, que era parcial, passou a ser integral e foi instituído um momento de formação coletiva semanal com o grupo de professores desse segmento. Dos quatro encontros mensais, um era direcionado para alinhamento da equipe, um para planejamento do professor e dois para formação continuada, de temas que envolviam a prática do professor.

Nos dois primeiros anos em que esta formação foi implementada em toda a Rede SESI-SP, os temas e orientações para o desenvolvimento vinham prontos e eram reproduzidos pelo coordenador pedagógico, seguindo as orientações descritas. De acordo com os registros das orientações, os temas desenvolvidos vinham ao encontro das dificuldades dos professores da rede, relatadas pelos coordenadores pedagógicos. Cabe uma reflexão a respeito do desenvolvimento das formações continuadas que propunham temas para escolas com contextos e realidades totalmente diferentes. Segundo Imbernón (2009), é necessário que as formações busquem atender às problemáticas surgidas do coletivo dos professores, ao contrário do que ocorre com “formação que busca dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padrões vindos muitas vezes de experts acadêmicos” (Imbernón, 2009, p. 49).

É preciso deixar claro que não é que as formações não contribuíram para a prática do professor, porém compreende-se que, quanto mais próximo da realidade e

contexto, mais eficaz é a formação. Em formação realizada de forma padronizada para contextos diferentes, seu aproveitamento não é tão eficaz quanto poderia ser se planejado e conduzido por um formador que está por dentro do contexto e necessidades formativas daquele grupo de professores.

Além da formação desse grupo de professores que atua no ensino integral, um novo formato de formação coletiva é institucionalizado na rede e a escola passa a participar, uma vez ao ano, de uma imersão de cinco dias de formação regional, incluindo todos os professores e gestores, permeados por um tema central. Essa formação denominada Saber em Ação, iniciada em 2011, ainda acontece todos os anos, e, analisando os temas trabalhados ao longo dos anos até a atualidade, verificou-se que muito do que foi trabalhado está relacionado às necessidades atuais da sociedade, acompanhando as políticas educacionais. Alguns dos temas centrais foram: “Aprendizes do século XXI”, “Transtornos de aprendizagem”, “Diversidade”, “Interdisciplinaridade”, “Inclusão”, “Ferramentas tecnológicas”, “Boas práticas na convivência social”, “BNCC”, “Avaliação”, “Desenho Universal da Aprendizagem”, “Cultura Digital”, “Plano de aprofundamento da aprendizagem” e “Planejamento integrado”.

No ano de 2012, através dos analistas de área de conhecimento, profissionais preparados para trabalharem as especificidades da área de conhecimento no qual era formado, era realizado atendimento na própria escola. Os analistas vinham até a escola para realização de formações in loco, fortalecendo as formações por área de conhecimento, agregando à formação continuada uma nova forma de atendimento. Desde então diversas oportunidades de formação por área de conhecimento são oferecidas aos professores especialistas. Nestas oportunidades, além do conteúdo formativo desenvolvido, os professores contam com a troca de experiência entre pares e discussões sobre o material didático e suas propostas.

Considerando o Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, e todo movimento que trouxe para o meio educacional, e relacionando-o com os movimentos ocorridos na escola em estudo neste ano, pode-se considerar que em diversos aspectos houve compatibilidade entre as metas buscadas pelo Plano e os caminhos percorridos pela escola. Destacam-se três delas que estiveram presentes nas formações deste ano: a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, a ênfase na gestão democrática como primordial e a busca pela qualidade na educação.

A partir da Resolução nº 02/2015, com Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015) para formação inicial em nível superior, o processo seletivo para ingresso de novos professores na escola em estudo só poderia ser feito através de comprovação da formação em nível superior. Observando os prontuários dos professores que atuavam na escola nesse ano, todos tinham formação em nível superior. Ao longo dos anos, observa-se que os professores desta escola realizaram pós-graduações voltadas para áreas educacionais nas quais atuavam.

Em 2015 inicia-se a elaboração da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nesta escola iniciou-se um estudo coletivo em 2018, criando inclusive um material de estudo da rede denominado “Os caminhos da base” (SESI, 2018), para ser implementado em 2019. Esse estudo, realizado inicialmente na formação do início do ano, foi desenvolvido durante os encontros formativos ao longo de todo ano. Este estudo e implementação foi baseado principalmente nas competências trazidas pela BNCC (Brasil, 2017), fazendo um movimento de adequação do currículo oferecido pela escola. O principal movimento observado foi quanto às competências socioemocionais, trabalhadas indiretamente através do currículo oculto, sendo necessário integrar o currículo de forma explícita.

O currículo e o material didático da escola passaram por mudanças nesse período, realizando adequações nos objetivos de aprendizagem, de acordo com o que é proposto na BNCC (Brasil, 2017), e introduzindo as competências socioemocionais, que antes eram trabalhadas apenas em situações oportunas, que ocorriam dentro do contexto escolar ou em momentos em que situações que “explodiam” na mídia eram colocadas em debate. Agora as emoções deveriam ser trabalhadas com intencionalidade, abrangendo momentos de reflexões coletivas e posicionamentos.

Alguns temas foram inseridos no cotidiano dos alunos, considerando a necessidade de atender gerações que vêm se modificando com muita rapidez, fazendo com que o processo educativo tenha que se desdobrar para vencer os inúmeros desafios da atualidade. Além das competências da BNCC (Brasil, 2017), esta escola focou também em temas que atendem ao Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que sugerem a inclusão de temas contemporâneos no currículo brasileiro. Os temas que estão propostos no currículo para atender a sugestão são: “Educação em direitos humanos”, “Educação das relações étnico-raciais”, “Educação ambiental”, “Educação financeira e fiscal”, “História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena”, “Educação para o consumo”,

“Trabalho, Ciência e Tecnologia”, “Diversidade Cultural”, “Educação Alimentar e Nutricional”, “Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso”, “Saúde, vida familiar e social”, “Educação para o trânsito”.

Desde a implementação da BNCC (Brasil, 2017), as formações continuadas têm, cada vez mais, buscado compreender e consolidar a proposta trazida pela BNCC (Brasil, 2017), tais como o aperfeiçoamento da cultura digital que envolve as gerações de alunos com as quais se relacionam diariamente, as escolhas e caminhos ligados ao projeto de vida de cada estudante, o respeito e discussões sobre a diversidade de todos os indivíduos e o desenvolvimento das diversas linguagens enquanto produtoras de conhecimento.

A partir de 2017, para unificar e dar direcionamentos comuns para os coordenadores pedagógicos, a rede da qual a escola faz parte elaborou, em parceria com os supervisores escolares, um instrumento de coleta de dados para a realização do diagnóstico das necessidades formativas dos professores. Esse documento partiu de dados coletados dos professores pelos coordenadores e supervisores escolares.

O instrumento elaborado foi uma planilha com elementos observáveis na prática do professor. Nesta planilha havia elementos observáveis comuns a todos os professores, por exemplo: “Promove momentos coletivos/individuais para feedbacks (devolutivas) das produções dos estudantes” e alguns elementos voltados para metodologia de cada área de conhecimento. Desta forma, cada professor recebia a planilha contendo os elementos e se auto avaliava, se posicionando quanto ao que era analisado, se tinha domínio ou ainda necessitava de formação quanto ao elemento. Da mesma forma, o coordenador pedagógico acompanhava e avaliava a sua prática, observando cada elemento e preenchendo como “atende”, “atende em parte” e “não atende”.

Após ambas avaliações, o coordenador pedagógico e o professor sentavam para conversar sobre suas percepções e dar a cada elemento observável uma única resposta. Por exemplo: se o professor considerava que dominava a prática de dar feedback aos alunos e o coordenador pedagógico concordasse com isso, a planilha era finalizada com essa conclusão. Porém se o coordenador relatasse uma prática observada que não condizia com essa conclusão, deveria relatar ao professor e juntos determinar suas conclusões, chegando a um consenso.

Os dados de todos os professores da Rede (5000 professores nessa época) eram analisados para o planejamento das formações da rede, com foco nas principais

dificuldades dos professores. Os dados também eram analisados pelos coordenadores de cada escola, que planejavam suas formações locais baseadas no diagnóstico das necessidades formativas dos professores, considerando que, segundo Pereira e Placco (2018), tais necessidades formativas podem surgir das relações que os professores estabelecem com os estudantes, seus pares, o currículo e a partir de suas crenças e experiências.

Desde então, o planejamento das formações locais é feito baseado no diagnóstico partindo desta planilha. Isso remete a um documento criado pelo Movimento pela Base denominado *Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares aliados a BNCC* (MPB, 2019), que trata de critérios que o formador de professor deve considerar durante o planejamento e execução das formações continuadas de professores. Um dos critérios diz que “a formação continuada deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado” (MPB, 2019, p.11).

Nesse formato de diagnóstico proposto pela rede, a voz dos professores é limitada aos elementos observáveis elaborados pela rede. É muito importante que os professores sejam ouvidos, expondo suas dificuldades, fragilidades e desafios da prática em sala de aula, afinal, de acordo com Vaillant e Garcia (2012 p. 173,) “quando os professores participam da formatação do seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce”.

Em 2020, com a pandemia de Covid-19, as aulas passaram a ser realizadas de forma on-line, exigindo dos professores adequações e aprendizado rápido para lidar com a tecnologia e as estratégias diferenciadas que o ensino híbrido exigia. Foram necessárias formações para preparar os professores para lidar com a tecnologia. A rede criou uma plataforma para uso dos alunos e professores, exigindo formações para que pudessem compreender a utilização. Além desta plataforma para a postagem de atividades, vídeos e textos, os professores também necessitaram de formações para utilização de plataforma para conexão de aula ao vivo.

Através do Parecer CNE/CP nº 5, de 2020, houve a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de computar atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia. Toda essa mudança de contexto exigiu dos profissionais da educação agilidade no aprendizado para atender a uma demanda até então desconhecida. As reuniões de formação passaram a ser realizadas de forma on-line e, utilizando-se da tecnologia para auxiliar

nas estratégias de formação, os coordenadores pedagógicos tiveram que mudar os focos formativos, pois também mudaram as necessidades.

A escola, apesar de ser particular, com supervisão própria, seguia os direcionamentos gerais da rede da qual pertence, guiados pelo governo do Estado de São Paulo, através do Plano São Paulo, com estratégias para vencer a Covid-19. As determinações do Estado e também da prefeitura da cidade onde está localizada guiaram a escola quanto ao retorno presencial de suas atividades. Os decretos estaduais e municipais determinavam se a escola deveria atender presencialmente seus alunos e a porcentagem de pessoas presentes no espaço escolar. O Parecer CNE/CP nº 2/2021 instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e de regularização do calendário escolar. Neste período a legislação teve grande importância para que a escola pudesse atender, de forma mais segura possível, seus alunos, preservando também a vida de toda comunidade escolar.

Em 2021 e 2022, os principais temas das formações ocorridas na escola estavam voltados para estratégias de recuperação das aprendizagens dos alunos. O fato de que os alunos vivenciaram o ensino em uma modalidade que não estavam habituados trouxe lacunas na aprendizagem e no desenvolvimento deles, sendo necessária a realização de diagnósticos para levantar os conhecimentos dos alunos e ações de recuperação. Desta forma, outro conteúdo constante nas formações foi a organização do currículo de forma a considerar o que era essencial na aprendizagem dos alunos, diante de todo currículo desenvolvido e as lacunas que ficaram.

Temas como “Plano de ação para recuperação das aprendizagens dos alunos”, “Replanejamento: estratégias para garantir o conhecimento dos alunos” e “Planejamento integrado” foram pautas de discussões entre as equipes de trabalho da escola em estudo.

No que se refere à formação continuada em serviço, considerando todo período analisado, esta escola foi avançando junto com a história de formação continuada do país. Na década de 1990, notam-se encontros formativos voltados para orientações, planejamentos e formações expositivas. Na década de 2000 desenvolvem-se ações coletivas com temas voltados para a generalidade, um pouco mais próximo das urgências escolares, porém ainda com caráter geral, baseadas em modelos para desenvolvimento em sala de aula. Durante a década de 2010, com a recém-chegada do coordenador pedagógico na escola, além das formações coletivas, iniciam-se

ações individuais de formação em serviço, o que se apresenta como um avanço para o desenvolvimento dos docentes. As pautas e registros das formações nesse período mostram um detalhamento de intencionalidades pedagógicas condizente com o avanço narrado sobre este período. Os anos de 2020, 2021 e 2022 foram desafiadores para toda sociedade educativa e esta escola não ficou de fora. Apesar da mudança brusca de rota para continuar educando durante uma pandemia, considera-se que a formação continuada em serviço continuou ocorrendo frente a tantos desafios.

3 HISTÓRICO DO CARGO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA PESQUISADA E DOCUMENTOS QUE GUIAM A FORMAÇÃO CONTINUADA

O cargo de coordenador pedagógico surgiu na Rede SESI-SP no ano de 2007 e, na escola pesquisada, o cargo foi inicialmente assumido por uma professora escolhida pela gestão. Após o processo seletivo realizado pela Rede SESI-SP para o cargo de coordenador, uma nova pessoa assumiu a função. Desde a criação do cargo na Rede até o ano de 2022, passaram por este cargo nesta escola 6 coordenadores pedagógicos, sendo que, por um período de 5 anos, a escola possuiu dois coordenadores.

Ao olhar para todo histórico de atuação do coordenador pedagógico nesta escola, nota-se que, assim como em toda a Rede SESI-SP, a identidade deste profissional foi sendo construída e constituindo-se enquanto formador no espaço escolar. Segundo a afirmação de Souza e Placco (2017, p. 13),

Entendemos a identidade como processo constituído nas interações com os outros – no caso do CP, professores e gestores (com quem se relaciona com mais frequência) e alunos, família e sistema de ensino, também presentes no processo de atribuir-lhe papéis e funções, expectativas e representações.

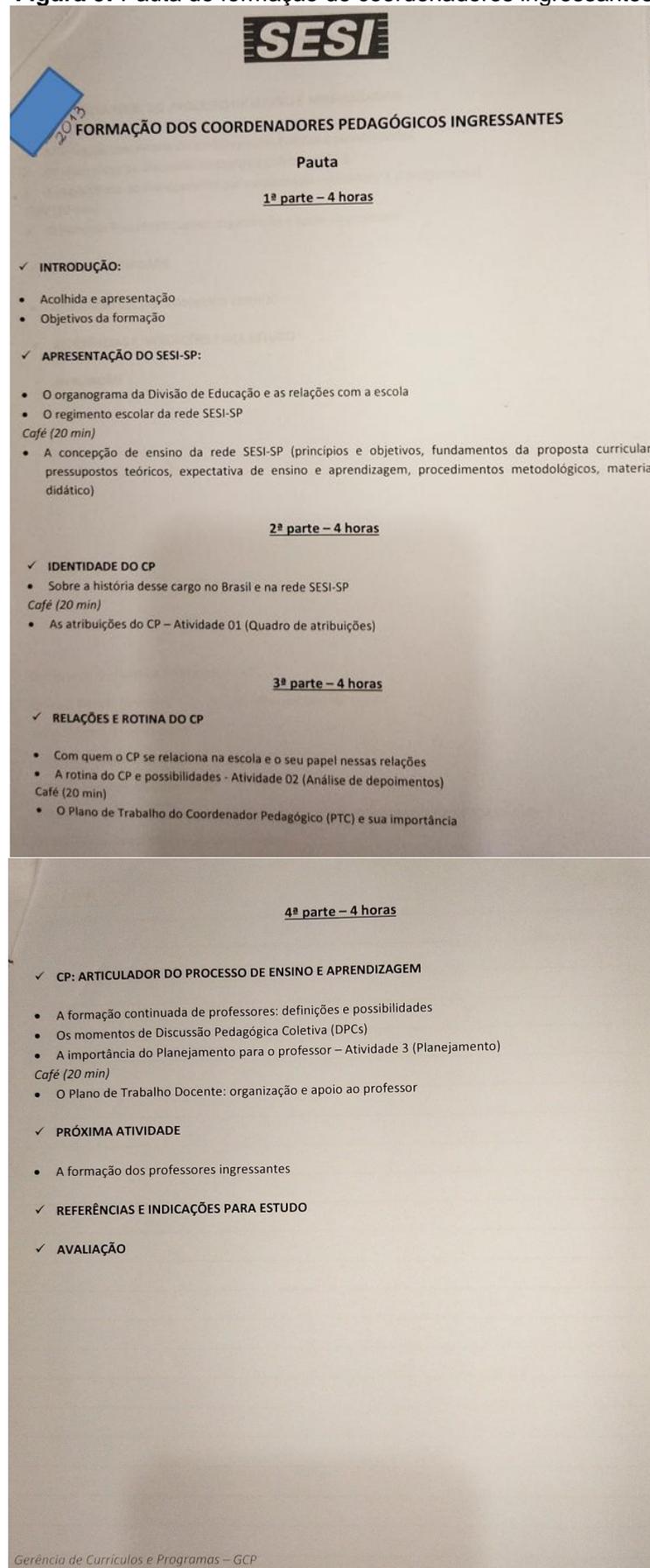
De acordo com os registros pesquisados, nota-se uma evolução na atuação do coordenador pedagógico. Nesta escola cada professor tem uma pasta com os arquivos de seus acompanhamentos realizados pela coordenação pedagógica, ao longo de sua atuação na escola. Estes registros contêm relatos do percurso de formação individual feito pelo coordenador com o professor. Ao analisar os registros formativos de um professor que atua há 27 anos na escola, nota-se que entre 2007 e 2011 os registros estão baseados em acompanhamentos de aula realizados pelo coordenador pedagógico, com o registro da devolutiva e análise da produção do professor (diário de classe e plano de trabalho docente). A partir de 2012, além dos registros já citados, também há registros de formações individuais baseadas em necessidades do professor e espaço para que o professor registrasse o que a formação significou para ele e suas percepções. Isto mostra a evolução do processo de acompanhamento da prática docente e a formação continuada em serviço realizada pelo coordenador pedagógico.

Atualmente o profissional responsável pela formação do coordenador pedagógico na Rede SESI-SP é o supervisor escolar e, ao longo dos anos, foram estabelecidos diferentes projetos para formar os coordenadores e prepará-los para formação em serviço dos professores. Os coordenadores pedagógicos, assim como todos os profissionais da Rede SESI-SP, passavam e ainda passam por formações periódicas, de acordo com as demandas institucionais.

Ao ingressar no cargo de coordenador pedagógico, o profissional passa por uma formação de ingressante. Nos arquivos pesquisados foi encontrada uma pauta de formação de coordenadores ingressantes, que foi desenvolvida em 16 horas, de forma presencial, e desenvolvida pelo supervisor escolar no ano de 2013 (Figura 9). Entre os assuntos trabalhados estão: a identidade do coordenador pedagógico, as relações e a rotina do coordenador pedagógico, o coordenador pedagógico como articulador do processo de ensino e aprendizagem, baseados em Almeida e Placco (2003) e nos documentos internos da Rede SESI-SP.

Atualmente, além da formação presencial, o coordenador pedagógico ingressante também realiza uma formação on-line de 48h em um portal disponibilizado pela Rede SESI-SP. A formação passa pelos temas: O papel do coordenador pedagógico e suas dimensões de trabalho; Ação do coordenador pedagógico na realidade escolar; A realidade escolar a favor do planejamento assertivo; O plano de trabalho do coordenador pedagógico.

Figura 9: Pauta de formação de coordenadores ingressantes



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

Quando pesquisado o perfil ocupacional do coordenador pedagógico da Rede SESI-SP de Ensino, foram encontradas as seguintes atribuições:

- Planejar e realizar sistematicamente o acompanhamento da prática docente, por meio das etapas do Protocolo de Acompanhamento, a fim de obter dados atualizados sobre as necessidades formativas dos docentes, elaborando e propondo um Plano Formativo;
- Planejar e realizar formação individual e coletiva dos docentes, a partir do diagnóstico das necessidades formativas, indicando aspectos de aprimoramento da prática docente com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem;
- Planejar e realizar uma rotina de trabalho, garantindo tempo para acompanhamento da prática docente, para realização de formações e feedbacks com sua equipe, assim como para estudo e de autoformação;
- Aprimorar seu desempenho profissional por meio de autoformações, de participação efetiva em formações institucionais e em programas de formação continuada das diferentes instâncias formativas da rede, que contribuam para a atuação como formador de formadores;
- Acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente informando ao Diretor de Escola o desempenho desses profissionais, por meio de registros;
- Orientar e incentivar estudos e autoformação que contribuam para a apropriação de conhecimentos docentes;
- Subsidiar o Diretor de Escola com estudos, dados e informações sobre o processo de ensino e aprendizagem para a realização de reuniões como: Conselho de classe, Encontro com a família, Avaliação institucional;
- Subsidiar o Diretor de Escola com estudos, dados e informações sobre o processo de ensino e aprendizagem para a elaboração da Proposta Pedagógica e Plano de Gestão Escolar;
- Planejar e conduzir o Saber em Ação, a Discussão Pedagógica Coletiva DPC, a Discussão Pedagógica por Área de Conhecimento - DPAC e a Reunião Pedagógica, entre outras, com base em estudos, dados e informações precisas sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- Analisar e monitorar o desempenho dos alunos a partir de indicadores das avaliações internas e externas, utilizando os dados para planejar ações formativas e de intervenção pedagógica, juntamente com os professores, visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
- Monitorar o desempenho escolar dos estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades, em parceria com os professores, propondo ações quando necessário, conforme as diretrizes da Educação Inclusiva. EDUC 049;
- Registrar dados e informações sobre os estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades, em formulários próprios referentes ao EDUC 049;
- Analisar diários de classe, plano de trabalho docente, amostras de atividades e avaliações, entre outras produções docentes, assim

como cadernos, atividades avaliativas, materiais didáticos, entre outras produções discentes, como parte do acompanhamento da prática docente;

- Informar ao Diretor de Escola questões relativas ao cotidiano escolar para devidas providências, tais como: a ausências recorrentes e má conduta de docentes e discentes e doenças infectocontagiosas, entre outros;
- Planejar momentos de escuta, individuais ou coletivos, com os estudantes para coletar dados sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como levantar indicadores para intervenções na prática pedagógica dos docentes;
- Indicar ao Diretor de Escola a necessidade de convocar os pais ou responsáveis dos estudantes com rendimento escolar insatisfatório;
- Acompanhar, orientar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos estagiários, garantindo a sua participação nos momentos de planejamento e formação da equipe docente, para articulação do trabalho, em prol das aprendizagens dos estudantes;
- Monitorar, orientar e incentivar a utilização efetiva dos diferentes ambientes e recursos pedagógicos da Unidade Escolar, em parceria com o Diretor de Escola;
- Auxiliar o Diretor de Escola na elaboração do horário escolar, subsidiando-o com informações pedagógicas, conforme as diretrizes da Gerência de Educação Básica;
- Utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) necessárias à otimização do tempo e à qualidade na realização de suas atividades, sobretudo as ferramentas do Office 365;
- Analisar o perfil docente, com base nos registros dos acompanhamentos realizados, oferecendo subsídios necessários ao Diretor de Escola na atribuição de aulas, visando eficiência na organização escolar;
- Implementar, monitorar e avaliar, com participação da equipe escolar, o desenvolvimento dos projetos institucionais e outros, articulando-os à realidade da escola;
- Substituir o Diretor de Escola unicamente nas ausências que impeçam a realização de suas atribuições;
- Apoiar e orientar os docentes na organização das saídas pedagógicas dos estudantes, em parceria com o diretor de escola, conforme as orientações da Gerência de Educação Básica;
- Articular condutas e ações que garantam o bem-estar de todos os atores da comunidade escolar, buscando sanar situações de conflitos e bullying, zelando pela boa convivência no ambiente escolar;
- Assegurar a realização do trabalho multidisciplinar, contando com a equipe de apoio da Saúde e Inclusão Escolar para discussões, debates, encaminhamentos e decisões;
- Atender às famílias que solicitam informações sobre o desempenho do estudante ou em casos de dúvidas sobre as ações docentes e/ou questões pedagógicas;
- Realizar o registro colaborativo das formações com os docentes, em documento próprio, da escola, que favoreça o diálogo e o feedback com o professor, estabelecendo combinados e prazos. (SESI-SP, 2021)

Das 28 atribuições do coordenador pedagógico, 7 estão diretamente ligadas à formação continuada em serviço do professor. Para Libâneo (2004, p. 221), são funções do coordenador pedagógico:

[...] planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatório de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos.

É importante pensar no quão amplo é o trabalho do coordenador pedagógico e se, diante de tantas demandas, há tempo e espaço para sua autoformação, para realização de seu trabalho com eficácia, conforme reflexão feita por Almeida (2012, p. 101):

O coordenador pedagógico, ante tantas atribuições e tantas demandas, faz o que é possível fazer- atividade real. Atividade real é o que se realiza. Mas e o que se propôs a fazer e não conseguiu? O que realmente gostaria de fazer e não tem condições para tanto. O que sonhou quando começou a exercer sua função e agora percebe que não vai atingir? O que faz sem querer fazer? O que faz para não fazer o que deveria fazer? Este é o real da atividade. Entramos, muito possivelmente, nos conceitos de meio concreto e meios sonhados de Wallon. No caso do coordenador pedagógico, em regra, o real da atividade causa desconforto, desestímulo e tristeza.

Ao observar as atribuições do coordenador pedagógico, compreende-se a importância deste profissional no âmbito educacional, no entanto, diante do cotidiano escolar e de sua complexidade, sabe-se que há demandas ocultas que estão além dos acompanhamentos e formações a serem realizadas. No contexto pós-pandemia, além das defasagens de aprendizagens dos alunos que impactaram em todo cotidiano escolar e impulsionaram os educadores a um novo olhar sobre o ensino a ser desenvolvido, houve também as questões socioemocionais dos professores e alunos, impactando na rotina de trabalho do coordenador pedagógico.

O trabalho do coordenador pedagógico é realmente muito complexo e, diante das muitas demandas e de um cenário que sofreu tantas mudanças nos últimos anos, é necessário que esse profissional esteja sempre em formação e que seu espaço de atuação seja respeitado.

3.1 Os documentos internos que orientam, direcionam e sistematizam o trabalho do coordenador pedagógico em relação à formação continuada na escola pesquisada.

Para que o coordenador pedagógico realize a formação continuada em serviço dos professores da escola, é necessário que ele siga orientações que possam direcionar o seu trabalho. Desta maneira, será feita uma análise dos principais documentos que orientam a formação continuada da Rede SESI-SP, da qual a escola faz parte.

O primeiro documento é o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2023), que apresenta os princípios e objetivos da rede, os fundamentos teórico-metodológicos, a organização curricular por disciplina e organização da formação continuada, educação inclusiva e tecnologias de apoio à aprendizagem. É através do Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2023) que a Rede deixa clara a sua metodologia de ensino e explicita os encaminhamentos didáticos para que o professor tenha uma visão do que se espera dele e conheça a essência da Rede.

Outro documento que orienta a formação continuada da rede da qual a escola faz parte é denominado “Pressupostos para a formação de professores” (SESI-SP, 2022) e tem como público alvo os formadores da rede, guiando-os para a realização da formação continuada. Este documento parte dos princípios para a formação de formadores e apresenta o processo formativo na perspectiva do processo grupal, expondo alguns aspectos e estratégias como possibilidade de atuação para a ação formativa. O coordenador pedagógico, como formador dentro do espaço escolar e seu papel diante de tantas demandas, também é apresentado no documento, dando encaminhamentos para o acompanhamento da prática docente.

Com base nos documentos citados acima, o coordenador pedagógico elabora o seu Projeto Formativo, documento que direcionará as ações durante o ano letivo. Neste documento, o coordenador expressa a intencionalidade das ações formativas que ele planejou para colocar em prática nas formações com os professores da escola, sejam elas coletivas e/ou individuais.

As pautas dos encontros formativos e o registro das formações realizadas sistematizam a formação continuada que acontece na escola, evidenciando todo o processo formativo.

3.1.1 O Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino

De acordo com o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (SESI-SP, 2023) a formação continuada é indispensável e reconhece, assim como autores como Donald Schön (1992), que os professores são profissionais reflexivos e produtores de saberes, sendo importante a constante reflexão sobre a prática. No entanto, não basta refletir sobre a prática, é necessário analisar os sentidos políticos, culturais e econômicos cumpridos pela escola.

A Rede reconhece o termo desenvolvimento profissional docente e baseia-se nos estudos de Nóvoa (1992), Imbernón (2010) e Tardif (2002), que contemplam toda formação e experiência no espaço escolar, como forma de desenvolver-se profissionalmente, principalmente quando há a reflexão crítica sobre a prática. Baseado em Nóvoa (1992), o Referencial Curricular enfatiza a troca de experiência e o compartilhamento de saberes entre os educadores como importante ação na formação continuada.

Os profissionais da rede, além da formação institucional recebida, também são incentivados a investir na própria formação, sendo considerados agentes do movimento formativo e responsáveis pelo desenvolvimento de saberes de forma mútua. Algumas formações coletivas institucionais são apresentadas no documento, conforme já citado no capítulo 2, são elas: DPC (Discussão Pedagógica Coletiva) e DPACs (Discussões Pedagógicas por Áreas do Conhecimento), consideradas essenciais como movimento formativo de alinhamento pedagógico.

Ao processo formativo cumpre também a premissa de instaurar na escola a cultura necessária do trabalho coletivo e compartilhado, articulando-se os diversos atores envolvidos e suas diferentes contribuições possíveis. (Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino, 2023 p. 235)

Sobre o trabalho coletivo e compartilhado, conforme citado acima, foi possível verificar, através das pautas de formação, que, em alguns momentos formativos, aconteceram compartilhamento de boas práticas entre a equipe e em alguns deles haviam dois e/ou até três professores envolvidos em uma prática, evidenciando um trabalho interdisciplinar envolvendo diversos atores.

3.1.2 Pressupostos para a formação de formadores

O documento “Pressupostos para a formação de formadores” (SESI-SP, 2022) foi elaborado com o objetivo de assegurar os pressupostos para a formação de formadores da rede SESI-SP. É um documento interno que busca nortear o processo de formação continuada, dando condições ao formador de buscar referências para sua atuação.

São apresentados três elementos que constituem o processo formativo: a instituição, que norteia as ações; o formador, que se conduz à ação formativa e o participante, considerado agente ativo no processo de formação. É uma engrenagem que depende de todos para que o processo formativo aconteça.

O documento apresenta pilares da formação continuada: o espaço de construção de conhecimento, o sustentar do processo dialógico, a valorização do participante considerando as suas experiências e o estabelecimento de uma relação horizontal. O formador é visto como um participante na condição horizontal, excluindo a condição hierárquica durante a mediação das mais diversas ações formativas.

Baseado na perspectiva de Carl Rogers (1987), o documento resgata as competências para que o formador seja facilitador e esteja apto a realizar o processo formativo. São colocadas algumas competências como a empatia, o saber ouvir ativamente, aceitar incondicionalmente, sem julgamentos e ser congruente e íntegro. É preciso cuidar das relações no processo de formação conforme afirmam Placco e Souza (2012, p. 31):

O sujeito se constitui na relação com o outro, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação. O coordenador deve fazer a mediação dessa relação, oferecendo oportunidade de expressão aos sujeitos singulares que constituem o coletivo.

Fica claro, através do documento “Pressupostos para a formação de formadores” (SESI-SP, 2022), que o direcionamento dado para as ações formativas visa valorizar o desenvolvimento dos profissionais e, quando se fala em formação continuada em serviço, a rede SESI-SP elaborou uma estrutura basilar para ações formativas baseadas em 3 etapas: a integração; a desconstrução e construção; a validação. São apresentadas algumas estratégias formativas para agregar ao movimento formativo e podem ser utilizada pelo formador. São elas:

- Aprendizagens Mais Importantes do Encontro Anterior- elencando quais aprendizados cada participante pôde apreender desde o último encontro;
- Aprendizagens Principais do Encontro de Hoje – serve para que os participantes saibam onde o grupo pode chegar em termos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, gerar interesse;
- Sistematização Processual – o formador pode sistematizar, parcialmente os conteúdos abordados.

O coordenador pedagógico, principal formador de professor dentro das escolas da rede SESI-SP; tem como prioridade de trabalho a realização da formação continuada em serviço e o acompanhamento da prática pedagógica. A atuação deste profissional envolve a gestão do currículo, articulação da proposta pedagógica e tem relação direta com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A orientação para o coordenador pedagógico é a construção de um plano formativo que considere as particularidades do contexto escolar e as necessidades formativas de cada docente, contemplando os pressupostos teóricos e metodológicos da rede, as orientações contidas nos documentos institucionais e oficiais e os relatórios avaliativos de aprendizagem. Durante as formações; é importante que o coordenador pedagógico promova momentos de reflexões que levem os professores a revisitar e problematizar sua prática, sendo essencial este movimento para seu desenvolvimento profissional, afinal;

O coordenador pedagógico ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animado e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência. (Vasconcellos, 2004, p. 89)

No acompanhamento da prática docente; espera-se que o coordenador tenha uma conduta observadora, dialógica, com escuta ativa e empatia.

A Gerência de Educação Básica do SESI-SP (GEB) elaborou em 2016 a Planilha de Acompanhamento da Prática Docente; com o objetivo de uniformizar na rede o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, baseada em elementos da concepção de ensino e aprendizagem da rede. A orientação é para que o coordenador observe a prática do professor e preencha a planilha com os dados coletados e o docente realize uma autoavaliação sobre sua prática. É essencial que;

neste processo; o diálogo esteja presente para que haja troca e reflexão, porém o que deve ser representado é o olhar do coordenador sobre a prática do professor.

O coordenador pedagógico deve seguir um protocolo de acompanhamento da prática docente que perpassa por cinco etapas: preparação, comunicação, atuação, registro e devolutiva. No momento da *preparação*, o coordenador será destinado a organização da formação, baseado nos dados já levantados do professor e em suas necessidades formativas. A *comunicação* é o momento de informar o professor sobre o acompanhamento, alinhando os objetivos e combinando os momentos do percurso. A etapa de *atuação* é o acompanhamento, a ação. O *registro* é a etapa reservada para relato dos fatos e observações feitas. Finaliza-se com a etapa da *devolutiva*, o momento de diálogo para a reflexão do professor e aprimoramento da prática.

3.1.3 O Projeto Formativo e o registro do percurso formativo

O Projeto Formativo é um documento elaborado pelo coordenador pedagógico que sistematiza, após o levantamento das necessidades formativas dos professores, os temas formativos a serem abordados durante o ano letivo, nas formações. Após sua elaboração, o coordenador pedagógico apresenta o documento para toda equipe, dando ciência a todos os participantes.

Os temas são elegidos partindo dos dados das pesquisas realizadas com os professores e o olhar do coordenador. As formações são realizadas de forma coletiva, sendo grupos elegíveis de acordo com o tema e a necessidade formativa. Além da formação coletiva, há também o acompanhamento individual realizado com cada professor da escola.

No início do ano letivo, ao apresentar o Projeto Formativo, o coordenador pedagógico já apresenta os temas de todas as formações do ano letivo, inclusive as institucionais. Nesse documento, apresentam-se as justificativas para as escolhas dos temas, pautados no levantamento das necessidades formativas realizado pelo coordenador pedagógico e também os temas institucionais baseados nos resultados educacionais apresentados pela Rede e nas pesquisas realizadas com os professores.

O coordenador pedagógico realiza anualmente o acompanhamento da prática docente de cada professor da escola. Este acompanhamento pode ser realizado em sala de aula ou através de análise da produção do professor (Plano de Trabalho Docente e Diário de Classe). Tratando-se dos acompanhamentos e formações

individuais dos professores, o coordenador pedagógico realiza o registro de todo percurso formativo realizado, no qual se contemplam as estratégias formativas utilizadas, a descrição do acompanhamento, o registro das reflexões feitas com o professor e a finalização, contendo a devolutiva dada ao professor, um espaço para o seu posicionamento. Finalizando todo o processo, o coordenador e o professor dão ciência, assinando o documento e o registro é arquivado no portfólio de acompanhamento do professor.

O registro do percurso formativo é um documento importante que sistematiza a formação individual realizada com o professor e registra o caminho formativo que o profissional já percorreu.

3.2 Sugestões de melhoria na formação continuada em serviço da escola em estudo

Considerando que a primeira dificuldade encontrada para levantar o histórico formativo da escola ao longo dos anos foi reunir material que evidenciasse as formações realizadas, sugere-se que a escola reúna, em um arquivo, algumas informações importantes sobre o percurso formativo, para assegurar a sua memória. Informações como a data da formação, objetivo, tema abordado e participantes são essenciais para conter nesse arquivo, que deve ficar de fácil acesso da gestão escolar para futuras consultas.

Cada professor da escola tem uma pasta em que são arquivados os registros das formações e acompanhamentos individuais recebidos do coordenador pedagógico, porém não há registro das formações coletivas que esse professor participou. Uma sugestão é que o coordenador pedagógico também incluísse na pasta essas formações coletivas, desta forma ficará todo histórico de formação que o professor esteve integrado.

Para que a formação continuada seja realizada cada vez mais integrada ao contexto escolar e ao que o professor espera destes momentos, levantar alguns temas e necessidades formativas do professor, partindo de seu próprio repertório, pode deixar a formação continuada em serviço mais democrática e ouvir a voz do docente é essencial para este processo.

Sabe-se que a formação continuada em serviço é muito importante para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade de ensino, portanto é essencial que ela aconteça de forma permanente. No entanto, os

professores não devem esperar apenas pela formação oferecida pela escola, é preciso investir na autoformação. Desta forma, sugere-se que a escola valorize ainda mais os profissionais que buscaram a autoformação, dando espaços de compartilhamento de vivências e incentivando todos a buscarem aprimoramento profissional.

Após toda pesquisa realizada, compreende-se que o trabalho de formação continuada em serviço da escola é organizado e pautado em diretrizes que seguem as políticas educacionais vigentes, portanto, acredita-se que, seguindo essas sugestões, irá agregar ainda mais no processo de formação continuada em serviço dos professores da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização do trabalho de pesquisa realizado e as reflexões que ele proporcionou, é importante retomar as indagações que levaram a este movimento de pesquisa: qual o histórico de formação continuada oferecida aos professores de uma escola privada do noroeste paulista, ao longo dos anos? A formação continuada oferecida aos professores desta escola privada seguiu as políticas públicas educacionais?

Para responder aos questionamentos foi necessário iniciar a pesquisa resgatando as políticas educacionais que envolviam formação continuada, partindo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988). Nesse movimento de pesquisa, foi possível perceber que a formação continuada em serviço, garantida por lei através da Lei de Diretrizes e Base de 1996 (Brasil, 1996), veio sendo esclarecida através das políticas educacionais. É importante ressaltar que muitos direitos dos profissionais da educação vieram através de luta e debate de profissionais da educação, buscando melhores condições de trabalho.

Sabe-se também que, em muitos momentos, essas mesmas vozes foram silenciadas e decisões foram tomadas sem a discussão coletiva em espaços democráticos de debate. É o caso da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), conforme já explicitado no primeiro capítulo, que foi muito criticada por não ouvir os profissionais da educação, as famílias e alunos.

Com o histórico das políticas educacionais que envolviam a formação continuada, partiu-se para a pesquisa do histórico da formação continuada da escola, no período de 1988 a 2022. Através do levantamento e análise de documentos que evidenciam a formação continuada em serviço, ficou evidente que a escola estudada seguiu as políticas educacionais de formação de professores. Embora tenha uma condução própria dos seus processos formativos, toda orientação e direcionamentos estão pautados nas políticas públicas do âmbito educacional.

Ficou evidente que, em muitas formações, apesar de seguir as políticas públicas educacionais, focou-se no que estava de acordo com o seu contexto e necessidade. Porém, é aceitável, visto que em um país tão vasto e diverso como o Brasil, é necessário que cada escola se adeque à sua comunidade, público e necessidades.

Foi interessante perceber a evolução das formações com o passar dos anos, tanto na amplitude dos temas quanto na organização didática e metodológica no desenvolvimento das mesmas.

Entendendo que o coordenador pedagógico é o principal formador de professores nesta escola, foi importante compreender desde quando este cargo existe na instituição, suas atribuições e quais diretrizes este profissional segue para desenvolver as formações dos professores.

Através das pautas de formação, fica evidente que a intencionalidade formativa, ao longo dos anos, fica mais clara, produtiva e ao encontro das necessidades dos professores. No entanto ainda senti falta da voz do professor no levantamento de temas a serem trabalhados e desenvolvidos com a equipe docente. Tal sugestão foi exposta à coordenação pedagógica e registrada neste trabalho.

Analisando os documentos que envolvem a formação para coordenadores pedagógicos ao longo dos anos, ou seja, formação para formadores, é evidente a evolução da definição do real papel do coordenador pedagógico dentro da escola, sendo voltado cada vez mais para o acompanhamento e formação de professores. Porém, diante de tantas atribuições, o coordenador pedagógico deve ser um profissional a ser olhado e apoiado, para que, diante de um cotidiano escolar tão complexo, ele não venha a se perder.

Ao concluir este trabalho, entende-se que o objetivo foi atingido, visto que, por meio dos dados coletados e do referencial teórico utilizado, foi possível perceber que, mesmo se tratando de uma escola privada, o direito de formação continuada dos professores é garantido, seguindo as políticas educacionais vigentes no país, garantindo e favorecendo o processo de ensino e aprendizagem na escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, L. **Plataforma reúne dados sobre a formação de mais de 2 milhões de professores no Brasil**. UOL. 2023. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/plataforma-mapeia-dados-de-formacao-de-mais-de-2-milhoes-de-professores-no-brasil/33318.html>. Acesso em 12 fev. 2024.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L.R., PLACCO, V. M. N. S. (org). **O coordenador pedagógico**. Provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANDRÉ, M. (2016). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In M. André, (Ed.), **Práticas Inovadoras na Formação de professores** (p. 17-34). Papirus, 2016.

BARRETO, E. S. de S. (2011, janeiro/abril). Políticas e práticas... **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 27 (1), 39-52.

BENEDITO, J., FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (2000) – Didáctica Geral, in J. MATEO (dir.), **Enciclopédia Geral da Educação**, Volume 3, Alcabideche, Liarte Editora de Livros, pp. 677-798; 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Congresso Nacional, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1991-1995** [Internet]. Brasília: INEP, 1995. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_1991-1995.pdf. Acesso em 22 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL (2001). **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 17 mar. 2023

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 24/2004**, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, 14 jul. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12739-ceb-2004>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007, Seção 1, p. 5.

BRASIL. MEC/INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 22/03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. Sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB: nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa diretrizes curriculares**

nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, 15 dez. 2010c.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 7 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 8-12, 2 de julho de 2015b.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, [2018]. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 06 fev 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Mapeamento da adequação docente no Brasil.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2022.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidades de comunicação e saber. In. BRUNO, E. G. G.; ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, jul./out. 2010.

CANDAU, V. M. **Magistério:** construção cotidiana, In CANDAU, V. M. (Org). Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C. & MOREIRA, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.** Aveiro: CIDInE.

CARVALHO, L. F. de. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: implicações nos saberes e práticas docentes. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais...**Curitiba: EDUCERE, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas Qualitativas nas Ciências Humanas**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf

CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e prática: O enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana; et al (Orgs). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

CORTELLA, Mario Sérgio. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem. Fórum de Debates. **Anais 2002**. São Paulo, SEE, 25 de junho de 2002.

CUNHA, E. R. Saberes docentes e didática dos professores formadores: da necessidade de uma reflexão para a melhoria do trabalho de formação. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...**Fortaleza: ENDIPE, 2014.

DEWEY, John. Reconstrução em filosofia. São Paulo: Nacional, 1959.

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v.36, n°131, p.299-324, abri.-jun.,2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>

EVANGELISTA de O, A. T. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 2, p. 61–76, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2659. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2659>. Acesso em: 8 abr. 2023.

FELDEN, E. de L. **Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na Educação Superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.

FERNANDES, F. A **Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FLÓRIDE, M. A.; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo**. 2019. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 511–528, 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GATTI, B. A.; GARCIA, Walter E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti.** Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação;4).

GATTI, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GOMEZ, L. G. F.; RAMOS, L. M. P. C. Políticas de formação docente: Análise da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Imagens da Educação*, v. 8, p. 1-17, 2018.

GUEDES, E. C.; COSTA, D. S.; LINS, L. M. M. Formação continuada de professores (as): marco legal, conceitos e significado. In: **Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior**, 2014, João Pessoa – PB. II Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Artmed, Porto Alegre, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MINOSSO, S. T. C.; FORMER, I ; MEURER, A. C. **Educação Popular a EJA como Movimento Emancipatório na luta de Classes.** In: Helenise Sangoi Antunes; Rosméri Hermes; Rejane Cavalheiro (Org.). 1ed. Pimenta Cultural: São Paulo, 2019, v. 1, p. 247-273.

MONTEIRO, Elisabete, INOUE Ana e AMADO, Cybele, GOUVEIA, Beatriz. **Coordenador Pedagógico:** função, rotina e prática. – 1 ed. – Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012 – (Serie educar e rede).

Movimentos pela Base Nacional Comum. **Crerios da Formaço Continuada para os referenciais curriculares aliados à BNCC**. Disponvel em:

<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acessado em 12/03/2023.

NÓVOA, Antonio. Formaço de professores e profisso docente. In: NÓVOA, A (Coord). Os professores e a sua formaço. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13 – 33.

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. Papel dos formadores, modelos e estratgias formativos no desenvolvimento docente. Srie-Estudos – **Peridico do Programa de Ps-Graduaço em Educaço da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 36, p. 91-108, jul/dez, 2013.

OLIVEIRA, S. M. Os novos espaos da formaço continuada e o papel mediador do professor inovador. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Prcticas inovadoras na formaço de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 263-287.

ORSOLON, L. A. O coordenador/formador como um dos agentes da transformao da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera Maria. **O coordenador pedaggico e o espao de mudana**. So Paulo: Loyola, 2012.

PALAFIX, G.H.M., KLINKE, K. & SILVA, M.S.P. da. Polticas de currulo, formaço e valorizao dos profissionais da educaço Ps-Constituio de 1988: um breve balanço. **Revista Brasileira de Poltica e Administraço da Educaço**, 29 (2), 2013 (maio/agosto) p. 305-325.

PEREIRA, R.; PLACCO, V. M. N. S. Mapear os conhecimentos prvio e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedaggicas. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. D (org). **O coordenador pedaggico e seus percursos formativos**. So Paulo: Edioo Loyola, 2018.

PIVETTA, H. M. F.; ISAIA Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofcio. **Educaço**, Porto Alegre, v. 31, n 3, p. 250-257, set./dez., 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedaggico e o cotidiano da escola (Orgs.). So Paulo: Edioes Loyola, 2003.

PLACCO; V. M. N. de S.; SOUZA, V. T. Desafios do coordenador pedaggico no trabalho coletivo na escola: intervenço ou prevenço? In: ALMEIDA, L. R. de: PLACCO; V. M. N. de S. (orgs) **O coordenador pedaggico e os desafios da educaço**. So Paulo. Edioes Loyola, 2012.

REIS, P. Observao de aulas e avaliao do desempenho docente. **Cadernos do Conselho cientfico para a avaliao de professores** – 2, Lisboa, jun, 2011.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Trad.: M. J. C. Ferreira; A. Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SAMIA, M. M. **Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa**. Salvador, 2012. 94 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/427858-Caminhos-desafios-e-aprendizagens-para-apratica-educativa.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SANSOLOTI, S. O.; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, Barra do Garças, n. 3, p. 205-219, ago. 2019. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/2019/09/20/terceira-edicao-agosto-2019/>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SANTOS, A. J.; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens da educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. Itapetinga, v.04, n.11, p.1-21, jan/dez 2023.

SANTOS, W. S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: BASTOS, L. C. e SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

SANTOS, C. W. dos.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, Jossey Bass, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO (SESI-SP). **Os caminhos da base**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO. Gerência Executiva de Educação. **Perfil ocupacional**. São Paulo: SESI-SP, 2021.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO. Gerência Executiva de Educação. **Pressupostos para a formação de professores**. São Paulo: SESI-SP, 2022.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO (SESI-SP). **Guia da família**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2023.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO (SESI-SP). **Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino: Ensino Fundamental**. São Paulo: SESI-SP, 2023.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23a ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf.

SHIROMA, Eneida Oto. **Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais**. Momento: diálogos em educação. E-ISSN 2316-3100, v. 27, n 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, 128. Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 11- 28

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48 n.168 p.388-41 abr./jun. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos pela educação, 2023. Somos o todos. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em 12 jun. 2022.

VAILLANT, D.; GARCIA C. M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

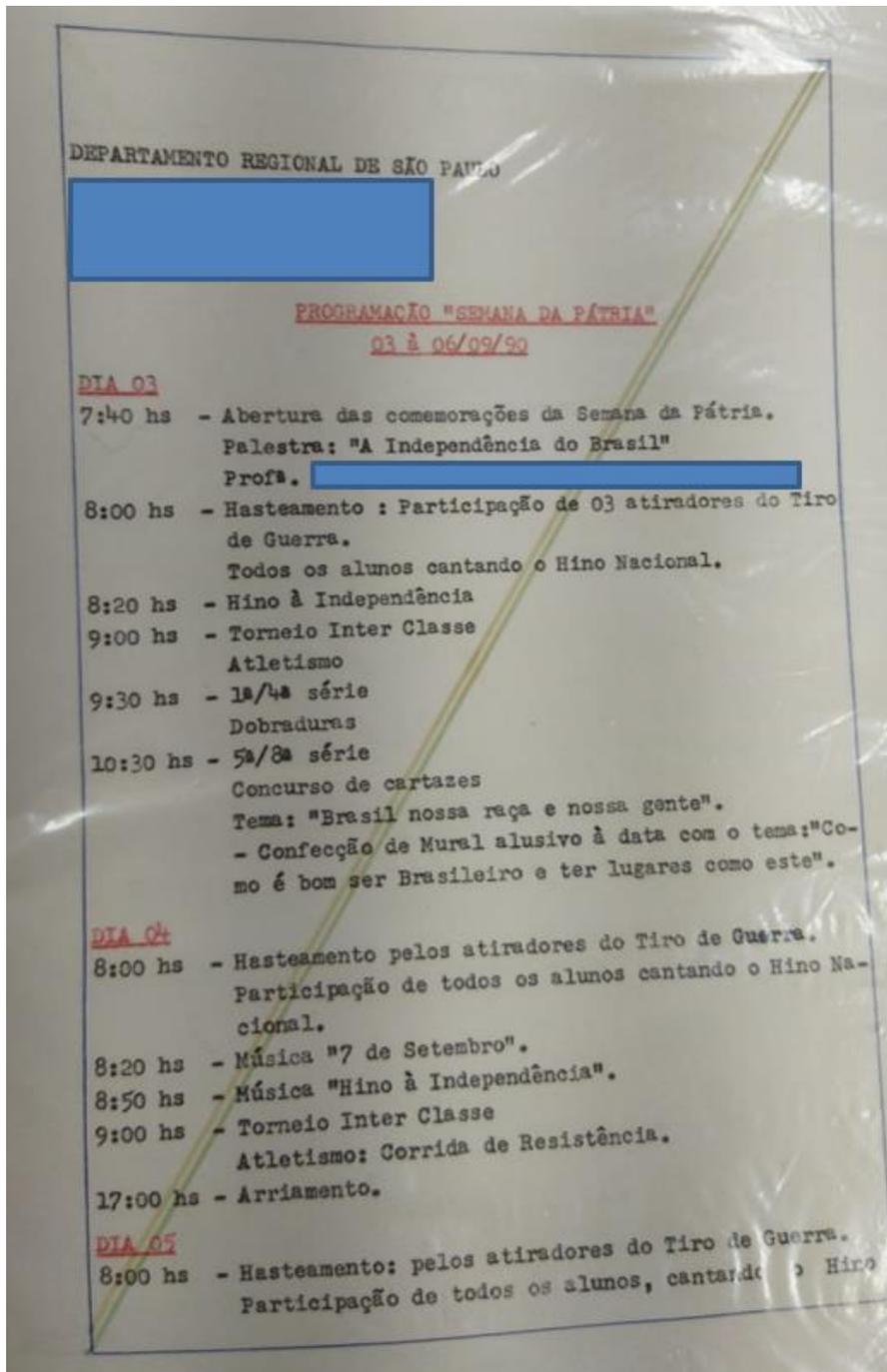
VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998. 125 p. (Cadernos pedagógicos do Libertad; 5.)

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

ANEXOS

ANEXO I – Programação da semana da pátria de 1990



Nacional.

8:20 hs - Poesia: História . 4ª série A

8:30 hs - Hino à Independência

8:40 hs - Rua do lazer.

Participação de todos os alunos deste Centro Educa-
cional SESI e comunidade.

- Modelagem

- Pintura

- Colagem

- Dobraduras

- Recorte

- Montagem de quebra cabeça.

- Jogos recreativos.

17:00 hs - Arriamento

DIA 06

7:30 hs - Desfile com Bandeiras de todos os Estados.

8:00 hs - Hasteamento com a participação de atiradores do Ti-
ro de Guerra.

Todos os alunos cantando o Hino Nacional.

9:00 hs - Dramatização "Patriotismo" pelos alunos "Marco e
Alexandre" 7ª série.

- Jogral: "Que é a Pátria"

pelos alunos da 4ª série A.

- Jogral: Os Dez Mandamentos Cívicos: pelos alunos da
8ª série.

9:30 hs - Atletismo

- Corrida de Velocidade

10:00 hs - Premiações

- Concurso de cartazes

- Atletismo.

10:30 hs - Filme "Independência".

17:00 hs - Arriamento

X.X.X.X.X.X.X.X

ANEXO II – Palestra da Semana da Saúde

PROGRAMAÇÃO: SEMANA DA SAÚDE 06 à 10/08/90

ATIVIDADES:- 1ª à 4ª séries

RELATÓRIO

Por ocasião da semana da saúde, o CE 405 de [REDACTED] organizou um cronograma de trabalho de 1ª à 4ª série, para que viesse atender de imediato as necessidades dos nossos educandos.

SEGUNDA-FEIRA:-Palestra com projeção de slides, pelo enfermeiro-chefe do [REDACTED], para relacionar as consequências do problema típico do Terceiro Mundo, a verminose. Com o objetivo de sanear uma doença tão comum em nosso país, principalmente junto à população que mora em locais com deficiências de saneamento básico foram colocadas formas para evitá-las mediante a adoção de alguns cuidados de higiene. Mostrou a importância fundamental da divulgação ampla deste trabalho educativo, para fazer frente a um problema que, se tomados os cuidados recomendados, pode ser totalmente evitado.



ANEXO III – Folha retirada de um “Diário de Classe”

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	MÊS: março
1- Geog. Construindo mapas; representação direta e indireta. Vi- vência Esportiva. OE: história em quadrinhos. Uso da bibliote- ca; Vídeo da turma da Mônica. Vivência de Arte; Comparações de cartão-postal. Mat: Atividades sobre os números e suas ordens.	
4- Roda de conversa: Contribuição dos seres vivos. Ciênc: A ori- gem dos alimentos. VA: Pintura alimentos saudáveis e não saudáveis. Vivência Esportiva. Mat: Sistema de numeração decimal; A história dos números. Pesquisa na OE/LIE: #9 que é dengue? Quais os sintomas da doença? Po: Leitu- ra do Muitos Textos... Tantas palavras; Descende o Iguaçu. Levantamento do vocabulário.	
5- Conhecendo a revista Zoom. Contextualização: Leitura dos conectores e dos quadrinhos *Violência não: (Vamos enfrentar de frente a violência nas escolas). VCT: Conhecendo a nova caixa de Lego. Ciênc: *Maestra com o pessoal da vigilância sanitá- ria sobre a dengue. Trabalho em dupla com avaliação. Continuação sobre a origem dos alimentos. OE: *Cruzadinha sobre a dengue. Retomada da leitura e entendimento do tex- to Minhas férias pula uma linha, parágrafo. VCT: Montagem; Lanceadeira, trabalhando a *receptibilidade; prontidão de aceitar.	
6- Mat: Sistema de numeração maia e egípcio. Orientação da tarefa. Leitura do Muitos textos... Tantas palavras; Numa parte de sonho. Arte: A luz do Sol e o céu. Roda de con- versa. Trabalho em dupla sobre a dengue. Momento cívico com leitura sobre o *Dia da mulher (Vamos enfrentar de frente a violência)	
7- Continuação e retomada do trabalho de Ciências sobre a dengue (em dupla). Hist: *Leitura do Estatuto da criança e do adolescente, debate. Muitos textos... Tantas palavras, (ética). Vivência Esportiva. OE: preenchimento da ficha de leitura. Reunião de pais.	
8- Retomada do sistema de numeração maia. Vivência Esportiva. OE: Continuação do preenchimento da ficha de leitura. Vivência de Arte; cantando o *Mito do mosquito dengue (saúde). Cd. Física; Roda de conversa; Xadrez. Leitura do Muitos textos... Tantas palavras. Exercício de raciocí- nio. Uso da biblioteca, retirada de livros. *Leitura de poema Ser mulher; ilustração do poema (ética).	
11- Mat: Retomada dos números maia. Conhecendo os núme- ros egípcios. Po: Leitura e entendimento do texto Descende o Iguaçu. VA: Desenhando o céu. Vivência Esportiva. OE/LIE: Pesquisa do material de Educação Física: A lenda de Sissa ou Sessa. Devolutiva do trabalho em dupla de Ciências: dengue. Pesquisa: odores da feira e do açougue.	
12- Retomada dos números egípcios. Roda de conversa sobre números romanos. Orientação de estudo: Estados e capitais. Continuação da leitura e entendimento do texto Descende o Iguaçu. VCT: montagem da bicicleta. Contextualização através dos textos: *A origem das	