

PERCEPÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E SUAS MEDIações NA ESCOLA

PERCEPTIONS OF PEDAGOGICAL COORDINATION ON THE POLICIES OF
CONTINUING TEACHER TRAINING AND ITS MEDIATIONS AT SCHOOL

Angela Bezerra dos Santos Andrade¹

<https://orcid.org/0000-0002-2171-99761>

Carla Buzato Zandavali²

<https://orcid.org/0000-0002-4093-02082>

Resumo:

A pesquisa objetivou analisar a compreensão dos coordenadores técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) e de coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas-MS, sobre a importância e a utilidade das políticas de formação continuada no período de 2015 a 2020. Partiu-se do pressuposto de que a percepção desses profissionais é essencial para apreender sobre o contexto das políticas de formação continuada docente implantadas no município, indicando caminhos e descaminhos que colaborariam para um salto qualitativo na formação de professores e nas práticas pedagógicas. O estudo, de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013), foi desenvolvido em três etapas: sendo, a primeira, bibliográfica e documental por meio da qual se realizou o levantamento das principais legislações e dos atos normativos referentes às políticas de formação continuada; a segunda consistiu na realização de dois grupos focais conforme Berenger, Elliot e Parreira (2012), com transcrições codificadas segundo Pretti (1999) e a terceira abrangeu a organização e a análise dos resultados, partindo-se das orientações de Bardin (2016). Os resultados revelaram que os participantes compreendem as políticas de formação continuada como úteis e importantes, pois a Semec tem valorizado esse tipo de formação nas unidades de ensino. Porém, foram identificadas lacunas no conhecimento dos participantes sobre as metas propostas no Plano Nacional de Educação para os estudos em nível *stricto sensu*. Os resultados evidenciam a forte presença do papel indutor do Estado brasileiro na elaboração e na execução das políticas de formação continuada docente na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas-MS.

Palavras-chave: políticas de formação continuada de professores; coordenação pedagógica; anos iniciais do ensino fundamental; rede municipal de ensino.

Abstract:

¹ Professora coordenadora na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS, Brasil.

² Professora associada da UFMS, atuando em cursos de graduação das modalidades presencial e a distância e nos Programas de pós-graduação em Educação – Câmpus de Três Lagoas/MS, Brasil e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Campo Grande/MS, Brasil.

The research objective is to analyze the understanding of the technical coordinators of the Municipal Department of Education and Culture (*Semec*, acronym in Portuguese-BR) and pedagogical coordinators who work in the initial years of Elementary School, in the urban municipal education network of Três Lagoas-MS, about the importance and usefulness of continuing training policies in the period from 2015 to 2020. It was assumed that the perception of these professionals is essential to learn about the context of continuing teacher training policies implemented in the municipality, indicating paths and detours that would contribute to a qualitative leap in teacher training and pedagogical practices. The study, with a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 2013), was developed in three stages: the first, bibliographical and documentary, in which the main legislation and normative acts relating to continuing education policies were surveyed; the second consisted of carrying out two focus groups according to Berenger, Elliot and Parreira (2012), with transcripts coded according to Pretti (1999) and the third covered the organization and analysis of the results, according to the guidelines of Bardin (2016). The results revealed that participants understand continuing training policies as useful and important, as *Semec* has valued this type of training in teaching units. However, gaps were identified in the participants' knowledge about the goals proposed in the National Education Plan for studies at the *stricto sensu* level. The results highlight the strong presence of the inducing role of the Brazilian State in the elaboration and execution of continuing teacher training policies in the Municipal Education Network the city of Três Lagoas-MS.

Keywords: teacher continuing education policies; pedagogical coordination; initial years of elementary school; municipal education network.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013) sobre políticas de formação continuada de professores³⁴. O objetivo geral do estudo foi compreender a percepção da coordenação pedagógica acerca da importância e utilidade das políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS (Reme)

A definição de formação continuada perpassa por diversas perspectivas que vão desde a ampliação de saberes e conhecimentos até a capacitação dos docentes por meio de habilidades e competências específicas. A construção dessa definição implica considerar de forma geral que ela pode ser compreendida como todas as formações que os professores realizam após formação inicial; dentro e fora da escola, conforme apontam as denominações que constam no título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente e nas Orientações Curriculares da Reme – Identidade, direitos de aprendizagem e metodologias de Três Lagoas, MS.

Libâneo (2015) corrobora essa perspectiva ao descrever que as ações da formação continuada ocorrem dentro e fora da jornada de trabalho dos professores por meio de reflexões, estudos e outros:

A formação continuada abrange ações de formação *dentro da jornada de trabalho* (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de

³ Trata-se da Dissertação de Mestrado, elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, defendida em 2022.

⁴ É parte de projeto desenvolvido pelo GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE POLÍTICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - GEPPFORTE e é vinculado ao CNPQ. O nome do Projeto é: A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutores das políticas curriculares, de formação de professores e de avaliação da educação básica

estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudo de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.) e *fora da jornada de trabalho* (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. (Libâneo, 2015, p.189, grifos do autor).

Parte da organização das ações de formação apontadas por Libâneo (2015) é de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. Considera-se, assim, a coordenação pedagógica como um dos principais segmentos responsáveis para a realização das formações continuadas. Apesar disso, observou-se que um dos maiores desafios para o exercício dessa função⁵ são as demandas cotidianas do ambiente escolar que podem gerar desvios de função.

Assim, é importante apontar os principais documentos normativos que tratam da formação continuada e também os que definem as atribuições dos coordenadores e as contradições desveladas na pesquisa no decorrer de sua rotina para realização dessas formações.

O Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE) e o Plano Municipal de Educação de Três Lagoas, MS, apresentam estratégias para se atingirem as metas estipuladas quanto à formação continuada docente, garantindo flexibilização de cargas horárias, afastamentos remunerados, estímulo à articulação com as instituições de ensino superior públicas e privadas, entre outros. No Caderno de Orientações Curriculares de Três Lagoas, considera-se que a formação continuada docente deva contemplar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e a experiência adquirida pela prática docente com o intuito de qualificar a prática pedagógica. No texto, indica-se que essas formações podem ser oferecidas pela Semec em articulação com as Universidades e evidencia que não existe somente um modelo de formação ((Três Lagoas, 2019).

O Caderno de Orientações Curriculares: identidade, direitos de aprendizagem e metodologias (Três Lagoas, 2019) também trata das principais atribuições dos coordenadores pedagógicos, especificando que o coordenador pedagógico deve ter perfil formador, articulador e transformador e observa a importância da superação das situações corriqueiras para executar a função de formador.

Ademais, a pesquisa evidenciou que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas (SEMEC) tem valorizado as formações continuadas no âmbito da unidade escolar, abrindo espaços no calendário escolar para a realização dentro da jornada de trabalho, como se aponta nas Resoluções n. 02/2021 e n. 02/2022 (Três Lagoas, 2021; 2022).

Dada a relevância dos coordenadores pedagógicos para a realização das formações continuadas, o objeto da pesquisa envolveu políticas de formação continuada de docentes propostas pela Semec, as diretrizes e as metas propostas nos PNE, PEE/MS e PME/TL. O problema que norteou a pesquisa foi: - como os coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental compreendem os processos de formação continuada desenvolvidos

⁵ O Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas traz as seguintes diferenciações entre cargo e função: “III – Cargo é o posto de trabalho criado por lei em número certo, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos, a que corresponde um conjunto de atribuições e responsabilidades descritas em ato do Poder Público Municipal; XII - Função: É atribuição ou conjunto de atribuições que a administração confere a uma categoria profissional inerentes ao cargo que ocupam[...]” (Três Lagoas, 2000, p.2).

pela Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS? – Como objetivos específicos, foram contemplados os seguintes:

- a) identificar as políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas nos últimos cinco (5) anos;
- b) analisar a articulação entre as políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e diretrizes e metas propostas no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Três Lagoas;
- c) compreender como as políticas e as ações de formação continuada são propostas, executadas e quais as condições disponibilizadas pela Semec de Três Lagoas para esses processos.

Por meio do resultado da revisão sistemática de literatura realizada nas principais bases de indexação brasileira, foi possível identificar tendências e lacunas sobre essa temática no corte local e a necessidade de aprofundamento das investigações que oportunizem a compreensão dos coordenadores pedagógicos quanto à formação continuada docente em Mato Grosso do Sul.

O estudo considerou a concepção de Estado Integral de Gramsci (2007), segundo o qual, o Estado é constituído pela sociedade política (aparatos militares e executivo) e pela sociedade civil (escolas, impensas, associações, partidos políticos, dentre outros).

Nesse sentido, este artigo buscou evidenciar a compreensão dos coordenadores técnicos da Semec e dos coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas sobre as políticas de formação continuada de professores e como ocorrem as mediações para seu desenvolvimento no campo da atuação prática, desvelando seus pormenores e suas transformações no período em análise. Para isso, o estudo foi norteado pelo materialismo histórico dialético (Marx, 2013), visando analisar a formação continuada docente e suas relações mediante a organização política, econômica e social no período de 2015 a 2020.

METODOLOGIA

O percurso para compreender o elemento singular à luz do universal, ou seja, a Formação Continuada de Professores(as) na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS, mediante a organização social, política e econômica contemporânea, requereu analisar as políticas educacionais referentes à formação continuada de professores no período de 2015 a 2020, buscando analisar as implicações das relações sociais em sua elaboração e execução, ou seja, desvelar as diferentes mediações que abrangem esse processo e se apropriar de sua essência.

A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013) e configurou-se como um estudo de caso (Ludke; André, 1986), sendo a Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas o lócus do estudo por meio de três fases: a) bibliográfica e documental; b) produção de dados; c) organização e análise dos dados.

Na fase bibliográfica e documental, desenvolveu-se uma revisão sistemática de literatura (Cabrejos; Viana; Santos, 2018) nas seguintes bases de indexação: *Scientific Electronic Library (Scielo.br)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico com as seguintes palavras-chave: Políticas de

Formação Continuada de Professores, Coordenação pedagógica, anos iniciais do ensino fundamental, Mato Grosso do Sul e Três Lagoas. Para a seleção dos trabalhos, foram observados os seguintes critérios: trabalhos feitos nos últimos cinco anos, presença de, no mínimo, três das palavras-chave indicadas e trabalhos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda, nessa fase, foram identificados os atos normativos e as legislações que tratam sobre as políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino nos últimos cinco anos além de também identificar as principais políticas públicas educacionais de formação continuada na educação básica brasileira.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, as participantes que aceitaram⁶ fazer parte da pesquisa receberam informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sobre o procedimento do grupo focal via *WhatsApp*. Responderam ao questionário on-line para se traçar o perfil de cada uma delas, em seguida, houve a participação no grupo focal com roteiro de debate (Berenger; Elliot; Parreira, 2012) realizado via *Google meet*⁷.

A pesquisa foi realizada com dois segmentos: coordenadoras técnicas⁸ e coordenadoras pedagógicas escolares, o que possibilitou formar dois grupos focais, sendo que, no primeiro, houve a participação de três coordenadoras técnicas e, no segundo, a participação de quatro coordenadoras pedagógicas, que correspondem aproximadamente a 9,3% dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas. A transcrição foi realizada conforme as orientações de Pretti (1999).

A análise de conteúdo foi desenvolvida, segundo as orientações de Bardin (2016), em três etapas:

- a) pré-análise: por meio de uma leitura flutuante, foi possível fazer a escolha dos documentos mais relevantes e obter informações necessárias para uma análise mais efetiva;
- b) separação e codificação dos materiais: nesta etapa, os materiais foram separados e codificados para análise, possibilitando as formações de categorias, as unidades de registro e o contexto;
- c) tratamento dos dados obtidos: nesta parte, foi possível analisar e interpretar os dados coletados, o que possibilitou as inferências que conduziram à conclusão.

RESULTADOS

Por meio das buscas de documentos normativos elaborados pela Semec sobre formação continuada de professores, foram identificados documentos normativos ou ações somente nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. O Quadro1 apresenta a relação desses documentos discriminando apontamentos encontrados sobre formação continuada de professores.

⁶ As participantes foram selecionadas conforme critérios de inclusão e exclusão estipulados na pesquisa.

⁷ Os grupos focais foram realizados via *Google Meet* em virtude do período pandêmico (Covid-19)

⁸ Os coordenadores técnicos da Semec são responsáveis por fazer monitoramento nas unidades municipais de ensino visando “[...]subsidiar e nortear o trabalho das instituições de ensino e consequentemente melhorar o processo de ensino e aprendizagem de cada unidade” (Três Lagoas, 2019, p.126).

Quadro 1 - Documentos elaborados pela Semec sobre formação continuada de professores.

Ano	Documento/ Ação	Conteúdo	Propositores	Formação Continuada
2019	Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - identidade, direitos de aprendizagem e metodologias (CadernoII) ⁹	Orientação para o ensino fundamental I	Professores, gestores, especialistas em educação, professores coordenadores, técnicos e redatores lotados na Semec	Caracteriza a oferta de formação continuada docente da Reme.
2020	Resolução nº 02/2020	Organização do calendário escolar para o ano de 2020	Secretaria municipal de educação e cultura	Estabelece dias para as formações continuadas
2021	Resolução nº 02/2021	Organização do calendário escolar para o ano de 2021	Secretaria municipal de educação e cultura	Estabelece dias para as formações continuadas
2022	Resolução nº 02/2022	Organização do calendário escolar para o ano de 2022.	Secretaria municipal de educação e cultura	Estabelece dias para a formação continuada ofertada pela Semec e disponibiliza espaços para que também ocorram formações continuadas ofertadas pelas unidades de ensino.
2020	Ciclo de palestras: formação continuada “Desafios Pedagógicos em tempo de pandemia”	Um novo normal na educação. Como nos prepararmos? Ensino remoto, ensino híbrido e a reinvenção do professor; Desafios da aprendizagem para as escolas e para as famílias em tempo de isolamento social; Protocolos de saúde para retorno às aulas presenciais;	Formadores externos	Contexto pandêmico (virtual)

⁹ O documento de Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - identidade, direitos de aprendizagem e metodologias - é dividido em três cadernos que orientam todas as etapas de ensino da Reme, sendo o 1º orientando a educação infantil, o 2º, o ensino fundamental I e o 3º, o ensino fundamental II. Em virtude dos cortes da pesquisa, foi analisado somente o caderno II.

		Novas aprendizagens para a escola e a família em tempos de pandemia e ensino remoto; Escola e família como território do afeto: tecendo possibilidade em favor da aprendizagem dos estudos.		
2021	Formação continuada “Em tempos de pandemia: Ensino Híbrido”	Aprendendo a lidar com o luto e os sofrimentos emocionais; Ensino Híbrido: Elementos Fundamentais; Ensino Híbrido: Implementação: O que considerar? Ensino Híbrido: Avaliação formativa e a personalização; Ensino Híbrido: Recursos; Ensino Híbrido: Práticas Inspiradoras; Práticas de Sala de Aula: Metodologias Ativas.	Formadores externos	Contexto pandêmico (virtual)
2021	“Desafios atuais da Coordenação Pedagógica”	Alfabetização (Rosaura Soligo) Práticas pedagógicas na escola: formação continuada de professores; Prática pedagógica na escola: plataforma virtual de aprendizagem (acesso e conteúdo)	Formadora externa	Formação para coordenadores pedagógicos escolares

Fonte: Elaborado pelas autoras. Com base em Andrade (2022).

Em face aos documentos elaborados pela Semec no período que abrangeu a pesquisa (2015 a 2020), observa-se, mediante a análise do Quadro 1, que, somente a partir de 2019, houve registro sistemático das ações para a formação continuada na Reme de Três Lagoas. O Quadro 1 também aponta indícios de formação do coordenador voltada para o perfil formador dentro das unidades de ensino por meio da ação “Desafios atuais da Coordenação Pedagógica”.

Visando a uma melhor análise da compreensão dos(as) participantes, foi possível traçar um perfil a partir das respostas do questionário *on-line*, as quais possibilitaram evidenciar algumas implicações das relações sociais em suas condições de trabalho, expostas a seguir.

No momento da pesquisa, todas as sete participantes, do sexo feminino, possuíam formação em magistério; cinco com formação em nível *stricto sensu* e apenas duas em nível *lato sensu*; todas as entrevistadas residiam em Três Lagoas; três eram coordenadoras técnicas da Semec e quatro eram coordenadoras pedagógicas escolares; apenas duas trabalhavam 36 horas semanais, sendo que as demais, 40 horas semanais. Quanto à remuneração, duas recebiam mais de oito salários mínimos, quatro recebiam entre sete e oito salários mínimos e uma recebia entre cinco e seis salários mínimos.

Diante dos dados, observou-se o predomínio do sexo feminino no exercício da coordenação, demonstrando reflexos históricos da feminização do magistério impulsionado pela criação das Escolas Normais no Brasil e da organização das escolas para atender às demandas do modo de produção capitalista, conforme afirmam Batista Neto e Freire (2013):

Vale destacar que no Brasil, inicialmente, o magistério não tinha a predominância das mulheres exercendo essa ocupação e que a feminização iniciou-se com a criação das Escolas Normais, em meados do século XIX, sendo intensificada com a organização escolar resultante dos ideais republicanos e das configurações do processo de trabalho de acordo com o modo de produção capitalista (p.80).

Quanto à área de atuação, a pesquisa contou com três coordenadoras técnicas e quatro coordenadoras pedagógicas que atendiam aos critérios de inclusão e aceitaram participar do grupo focal, sendo que a coordenação pedagógica era constituída por professoras coordenadoras e especialistas em educação¹⁰.

Em relação ao nível de escolarização, observou-se que a Reme de Três Lagoas contempla a meta 15 dos PNE, PEE e PME, pois todas as participantes eram graduadas. Quanto à meta 16, os dados apontam que a Reme atingiu a meta do PNE¹¹ e quase atingiu a meta 16 dos PEE e PME, que estipulam o percentual de 60% de docentes com formação em nível de pós-graduação.

Em relação às condições de trabalho, os dados indicaram que as participantes possuíam rendimentos acima do rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério da educação básica do Brasil, ou seja, acima de R\$ 4.271,03 (quatro mil duzentos e setenta e um reais e três centavos), conforme consta no indicador 17 do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação em vigor (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022b). Já a diferença salarial entre as participantes ocorre devido a cargo, escolarização e tempo de serviço previsto no Plano de Cargo e Carreiras da Educação de Três Lagoas (Três Lagoas, 2010). A Figura 1 demonstra a classificação dos profissionais da educação conforme o tempo de serviço.

¹⁰ Professoras coordenadoras são professoras efetivas ou não, que são convidadas a trabalhar na coordenação pedagógica escolar. Especialistas em educação são profissionais efetivos destinados a trabalhar na coordenação escolar.

¹¹ A meta 16 do PEE estipula um percentual de 50% de docentes com formação em nível de pós-graduação, já o PEE/MS e PME/TL estipulam 60% para a mesma meta.

Figura 1: Classes dos trabalhadores da educação, por tempo de serviço

CLASSE	TEMPO DE SERVIÇO
A	Possuir até 05 (cinco) anos de serviço prestado ao município, no mesmo cargo.
B	Possuir mais de 05 (cinco) anos até 10 (dez) anos de serviços prestados ao município, no mesmo cargo.
C	Possuir mais de 10 (dez) anos até 15 (quinze) anos de serviços prestados ao município, no mesmo cargo.
D	Possuir mais de 15 (quinze) anos até 20 (vinte) anos de serviços prestados ao município, no mesmo cargo.
E	Possuir mais de 20 (vinte) anos até 25 (vinte e cinco) anos de serviços prestados ao município, no mesmo cargo.
F	Possuir mais de 25 (vinte e cinco) anos até 30 (trinta) anos de serviços prestados ao município, no mesmo cargo.
G	Possuir mais de 30 (trinta) anos até 35 (trinta e cinco) anos de serviços prestados ao município, no mesmo cargo.
H	Possuir mais de 35 (trinta e cinco) anos até 40 (quarenta) anos de serviços prestados ao município, no mesmo cargo.
I	Possuir mais de 40 (quarenta) anos de serviços prestados no município, no mesmo cargo.

Fonte: Três Lagoas, 2010, p.5

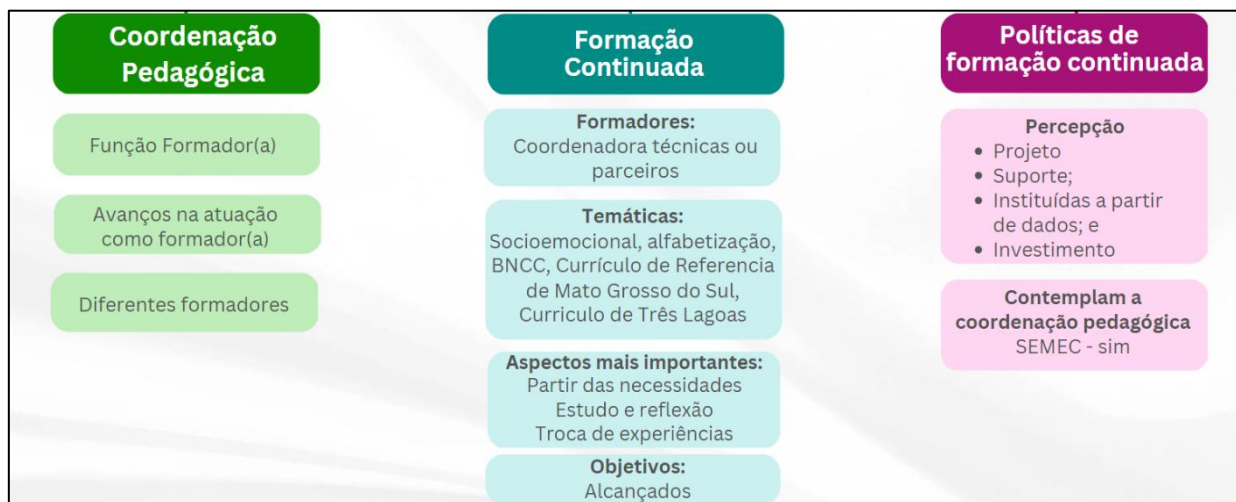
Dessa forma, o trabalhador na classe A é o que possui até cinco(5) anos no mesmo cargo e o da classe I é o que possui mais de quarenta(40) anos de exercício no mesmo cargo. Essa classificação implica gratificação de adicional por tempo de serviço sendo calculada, automaticamente, dez por cento (10%) do salário base do cargo efetivo para os primeiros cinco anos de exercício e cinco por cento (5%) a cada quinquênio subsequente, até completar quarenta por cento (40%) (Três Lagoas, 2010).

Quanto ao horário de trabalho, foi possível identificar diferenças na jornada de trabalho da coordenação pedagógica, sendo que as professoras coordenadoras realizavam as mesmas atribuições das especialistas em educação, porém trabalhavam por quatro horas a mais, ou seja, as especialistas em educação tinham uma jornada de 36 horas semanais enquanto a das professoras coordenadoras era de 40 horas semanais, sem atribuições diferenciadas para essas horas. No Plano de Cargos e Carreiras da Educação de Três Lagoas, a jornada de trabalho para o cargo de especialista em educação é de trinta e seis (36) horas semanais e para o cargo de professor é de vinte (20) horas semanais incluídas seis (6) horas/atividades ou quarenta (40) horas semanais incluídas doze (12) horas/atividades (Três Lagoas, 2010). Nesse sentido, é importante destacar que a coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas é constituída “[...]pelos(as) especialistas em educação - trabalhadores concursados para atuarem na coordenação pedagógica – e os(as) professores(as) coordenadores(as) - professor(a) ou outro profissional com habilitação para atuar na coordenação pedagógica[...]” (Andrade, 2022). Esse fato indica que, na Rede de Três Lagoas, em se tratando de coordenação pedagógica, há diferenciações na organização do trabalho, evidenciando reflexos das fragmentações do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução nº 2/1969 estipuladas no curso de pedagogia inspirado nas organizações do trabalho nas fábricas que ainda repercurtem na organização escolar segundo Brzezinski (2011).

O primeiro grupo focal foi realizado com as coordenadoras técnicas da Semec. A Figura 2 apresenta a compreensão das coordenadoras técnicas acerca das políticas de formação continuada,

em quais condições eram ofertados os programas e as ações dessa formação na Reme de Três Lagoas e percepções delas sobre o papel da coordenação pedagógica.

Figura 2: Compreensão das coordenadoras técnicas



Fonte: Elaborado pelas autoras. Com base em Andrade (2022)

Observa-se que as coordenadoras técnicas consideravam que a principal função dos(as) coordenadores(as) era realizar a formação continuada dos docentes. Também apontaram que alguns coordenadores(as) relutavam contra o fato de serem formadores por ainda possuírem a ideia de supervisão. Esse quadro, porém, vem sofrendo mudanças desde as exigências do MEC para o exercício dessa função pois, antes, essa formação não era obrigatória nas escolas e, desde a Resolução 02/2021, a Semec tem aberto espaços no calendário escolar para a realização das formações continuadas. No Caderno de Orientações Curriculares de Três Lagoas (2019), ressalta-se a importância que esses profissionais têm ao atuarem como formadores(as), superando as demandas de suas rotinas, sendo necessário atenderem às necessidades específicas das unidades a fim de se contemplarem as demandas contemporâneas de uma sociedade tão plural na qual estão inseridos os estudantes.

Vale destacar o relato de uma das participantes ao dizer que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) repetiam com os professores as formações que realizavam com as coordenadoras técnicas. Esse fato indica falta de autonomia da Semec quanto às formações estipuladas pelo MEC. Imbernón (2010) observa a importância de proporcionar formações que realmente contribuam para a realidade escolar, por meio de reflexões e trocas de experiências, e critica as formações que não consideram a participação dos professores na escolha do tema, transmitidas de forma vertical, ou seja, “um modelo *standard*” (Imbernón, 2010, p.53).

Ademais, as coordenadoras técnicas esclareceram que as formações continuadas contavam com as coordenadoras técnicas e os parceiros para serem formadores em programas e ações desenvolvidos pela Secretaria, sendo os principais temas abordados: competências socioemocionais, alfabetização, BNCC, Currículo de Mato Grosso do Sul e Orientações Curriculares de Três Lagoas. Tais temas evidenciam a indução do Estado brasileiro nas formações realizadas por esse órgão pois, no período que compreendeu a pesquisa, as participantes relataram que, em 2018, houve um investimento na BNCC para que os professores se apropriassem dessa

temática, sendo que, no ano seguinte, priorizou-se o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e, em 2020, as Orientações Curriculares de Três Lagoas.

Quanto aos aspectos mais importantes nas formações, a figura 2 indica que consideram a importância de que partam das necessidades específicas dos professores e que oportunizem reflexões e troca de experiências. Nota-se que suas compreensões corroboram o que Imbernón(2010) orienta, quando acentua a importância da participação dos professores e a análise de situações problemáticas, partindo da necessidade do coletivo.

Em se tratando da concepção de políticas de formação continuada, as coordenadoras técnicas apresentaram uma articulação de acordo com o art. 11 do PNE, que estipula que o Sistema Nacional de Avaliação (SNA) deverá orientar as políticas públicas da educação básica. Nesse sentido, vale destacar as observações feitas por Arroyo(2020), pois essas políticas acabam controlando a prática docente, pautando-se apenas nos conteúdos das avaliações, tirando o foco das condições concretas de vida dos estudantes, assim

Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulista, repassadores de conteúdo, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos. O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos (Arroyo, 2020, p. 27).

Mediante discussão quanto a considerar a atuação dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formação continuada, as coordenadoras técnicas relataram que a Semec tem como foco trabalhar para que esses coordenadores exerçam a função de formadores, assim possuem um olhar voltado para isso. Porém, quanto à União, elas indicaram que nem todas políticas contemplam os coordenadores(as) pedagógicos(as) e citaram, como exemplo, o PNAIC, que oferecia bolsa de incentivo financeiro e material de estudo somente para os(as) professores(as). Salientaram, porém, que a Semec proporcionou a participação dos coordenadores(as) e deu-lhes apoio reproduzindo o material para estudo via xerox. Nesse sentido, Acosta (2016) conta que os(as) coordenadores(as) participaram como ouvintes do PNAIC e relata a importância dessa participação para a construção de saberes, a participação das trocas de experiências e conhecimentos. Diante do exposto, faz-se necessário apresentar as percepções da coordenadoras pedagógicas escolares quanto ao mesmo assunto (Figura 3).

Figura 3 - Compreensão das coordenadoras técnicas



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Andrade (2022).

Observou-se que a percepção das coordenadoras pedagógicas se coadunam com a percepção das coordenadoras técnicas, pois também consideraram a função de formação como uma das principais a serem exercidas pela coordenação pedagógica. Também relataram que essa função passou a ser exercida somente quando houve as exigências do MEC, mediante a obrigatoriedade da implementação da BNCC, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Dessa forma, no Município de Três Lagoas, intensificaram-se os estudos sobre a BNCC e a reformulação dos currículos para sua adequação, reforçando as constatações sobre a indução do Estado nas formações continuadas.

Quanto a programas e ações desenvolvidos pela Semec, foi possível verificar que as formações ocorriam de diferentes formas, inclusive *on-line*, com diferentes formadores, porém ocorriam momentos de forma particular e em grupo, possibilitando tratar temas mais pontuais e também temas mais gerais. É importante destacar que houve momentos em que ocorreram encontros nos quais as coordenadoras técnicas eram as formadoras e faziam repasses às coordenadoras pedagógicas para aplicarem a mesma formação para os(as) professores(as).

Em relação aos aspectos mais importantes nas formações continuadas, os dois segmentos concordaram sobre a importância de atender às necessidades apresentadas no âmbito da escola, sendo acrescentada pelas coordenadoras pedagógicas a importância de dar subsídios, acompanhar o planejamento, entre outros. Nessa perspectiva, Imbernón (2004) defende que a formação continuada deve responder às reais necessidades da escola, favorecendo a qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, deve oportunizar troca de experiências e reflexões favorecendo uma autoavaliação para a melhoria na prática pedagógica.

No que se refere às formações realizadas na escola ou dentro da jornada de trabalho com os professores, as coordenadoras pedagógicas relataram que elas ocorriam de formas diferentes, periodicamente, e um aspecto a ser destacado, refere-se à escolha dos temas com os professores. Outro aspecto relevante é que, em algumas escolas, os professores também atuavam como formadores. Esses elementos evidenciam o desenvolvimento na Reme de Três Lagoas do que Imbernón(2010) chama de “nova cultura formadora”, por meio da qual alerta sobre a importância de formações de forma colaborativa, considerando a participação dos professores também como formadores.

Na Figura 3, é possível perceber que as coordenadoras pedagógicas receberam apoio da Secretaria e possuíam autonomia para a realização das formações, porém, quanto às formações em nível *stricto sensu*, não recebiam incentivo, o que indica falta de conhecimento sobre o PNE, o PEE e o PME, já que configuram medidas do governo municipal para alcançar as metas estipuladas no PNE, sendo que a meta 16 estabelece diretrizes para que esses profissionais tenham espaços em suas jornadas de trabalho e/ou bolsa para realizarem formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, conforme especificado abaixo:

16.10 - garantir aos (às) profissionais da educação percentual o licenciamento remunerado e/ou bolsa para cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo: porcentagem para administrativo e porcentagem para docentes a partir do primeiro ano de vigência do PME, aumentando gradativamente nos anos subsequentes da seguinte forma:

- 2017- 1% ;
- 2018- 2% ;

- 2020- 2.5;
- 2022-3.0% ;
- 2025- 3.5% (Três Lagoas, 2015, p.75-76).

Ao serem questionadas sobre as principais dificuldades para se realizarem as formações continuadas e se a pandemia afetou as formações de alguma maneira, as coordenadoras pedagógicas relataram que o tempo foi um dos principais desafios, pois, para garantir uma participação efetiva dos professores, as formações tinham que ser realizadas dentro da jornada de trabalho, instituindo a escola como um “agente de mudança” (Imbernón, 2004, p.82).

Quanto à pandemia, disseram que as dificuldades foram intensificadas. Tais percepções corroboram os achados de Martins, Andrade e Zandavalli (2020, p. 12) quando afirmam que: “No âmbito da formação continuada de docentes, é preciso considerar a ampla desigualdade de conhecimentos tecnológicos dos professores.” Do mesmo modo, as coordenadoras também apresentavam essa desigualdade de conhecimentos, sendo que, além do tempo, foi exigido um domínio sobre novas ferramentas tecnológicas, causando mais insegurança e mudando completamente a configuração das formações.

Em relação às suas compreensões sobre as políticas de formação continuada, notou-se um conhecimento parcial, principalmente, pelo fato de algumas participantes considerarem falta de incentivo em relação à formação para o crescimento profissional, aparentando não possuírem conhecimento sobre as metas do PNE, do PEE e do PME que, dentre outras, destaca a estratégia 16.10 do PME de Três Lagoas, que prevê afastamento remunerado e/ou bolsa de estudo para a realização de formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Três Lagoas, 2015).

Ainda mediante essa discussão, foi possível identificar que há indícios da lógica da Teoria do Capital Humano dentro das escolas, quando uma das participantes faz comparação com o trabalho do pedreiro ao dizer que é o pedreiro que compra suas ferramentas e, caso o patrão entenda que, com as ferramentas, a obra fica melhor, com certeza, ele irá incentivar (C1). Esse pensamento da teoria do capital humano, fundamentado pela teoria capitalista, reduz a educação “[...] à perspectiva de criação de capacitação voltada para o trabalho.” (Pereira; Sá, 2019, p.78). Nesse pensamento, a responsabilidade da formação continuada fica a cargo do trabalhador, eximindo o governo de suas responsabilidades legais.

CONCLUSÃO

Em face ao objetivo de analisar a compreensão dos(as) coordenadores(as) que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização) da rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas sobre a importância e a utilidade das políticas de formação continuada no município nos últimos cinco anos, constatou-se um conhecimento parcial das participantes em relação às políticas de formação continuada de professores, à importância dessas formações para melhoria na qualidade das ações escolares e a relevância da coordenação pedagógica quanto à organização e à realização delas mesmas.

Mediante o levantamento das políticas de formação continuada da Reme de Três Lagoas, a análise de atos normativos e transcrições dos grupos focais realizados com as participantes possibilitou evidenciar que a Semec tem valorizado as formações continuadas por meio da abertura

de espaços para que estas sejam realizadas nas escolas, dentro da jornada de trabalho e mediante a organização das coordenadoras pedagógicas. Porém, não há estímulo para formações em nível *stricto sensu* e isso demonstra falta de conhecimento por parte das participantes sobre as metas estipuladas no PME as quais preveem percentuais gradativos de afastamento e/ou bolsas para os coordenadores realizarem pós-graduação *stricto sensu* como uma das estratégias para se atingir a meta 16 dos PME, PEE e PNE.

Os resultados da pesquisa apontaram, ainda, para quatro tipos de ações de formação continuada de professores: formação estipulada pelo MEC, formação elaborada pela Semec, formação em serviço ou centrada na escola e formação em nível *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Quanto à formação em serviço, evidenciou-se que, na Reme de Três Lagoas, os professores, além de fazerem parte da escolha dos temas, em algumas escolas, também atuam como formadores, fato que demonstra valorização desses profissionais e uma formação colaborativa, evidenciando também indícios de resistência das participantes da pesquisa quanto à indução das políticas impostas pela União, centradas apenas na implementação da BNCC, já que as coordenadoras proporcionaram formações consoantes às necessidades específicas das unidades de ensino.

Entre as limitações para a realização da pesquisa, destacam-se a falta de documentação da Semec sobre as formações continuadas elaboradas por este órgão, dificultando uma análise mais aprofundada sobre mudanças que ocorreram no período de 2015 a 2021 e a exígua disponibilidade das participantes para a realização do grupo focal. Essas dificuldades, porém, já eram esperadas devido ao período pandêmico e foram contornadas com a remarcação de datas e horários para a realização do grupo focal, embora isso tenha implicado um número reduzido de participantes.

Quanto aos documentos analisados e os dados do grupo focal, os resultados apontaram que, somente a partir de 2019, houve a valorização da formação continuada ofertada na escola por parte da Semec e o incentivo para sua execução *in loco* com o caderno de Orientações Curriculares de Três Lagoas e, posteriormente, com as Resoluções nº 02/2020, nº 02/2021 e nº 02/2022.

Também foi possível perceber indícios de que as mudanças na liderança da Semec interferiram na elaboração das políticas de formação continuada elaboradas por esse órgão, pois, no período que abrangeu o corte da pesquisa, houve várias mudanças no cargo de secretário da Semec, conforme aponta Andrade (2022, p. 102):

No período de coleta de dados para a pesquisa ocuparam o cargo de secretário municipal de educação e cultura no município de Três Lagoas, Mário Grespan Neto (2008 a 2015), Jussara Aparecida Fernandes (01 de junho de 2015 a 2016), Maria Célia Medeiros (01 de janeiro de 2017 a 15 de janeiro de 2019), Heliety Alves Antiqueira (15 de janeiro de 2019 a 31/12/2020) e a atual secretária municipal de educação e cultura Angela Maria de Brito (desde 01 de janeiro de 2021).

Mediante a análise dos atos normativos, foi possível traçar uma trajetória histórica sobre o surgimento da função de coordenador pedagógico, evidenciando-se que essa função teve origem atrelada às habilitações do curso de Pedagogia e foi regulamentada em Mato Grosso do Sul somente em 2018.

Este estudo mostrou que, a partir de 1990, as políticas de formação continuada foram elaboradas com a finalidade de sanar problemas e lacunas no processo de ensino e de

aprendizagem, sendo destacados como marcos importantes a CF/1988 e a LDB/1996. Observou-se também que as políticas de formação continuada referentes ao período analisado na pesquisa, tiveram suas raízes no neoliberalismo, mas uma dessas políticas - o PNAIC - obteve bons resultados, entre os quais se destacam: a minimização do analfabetismo e da distorção idade-ano/série e a participação dos docentes e da coordenação pedagógica sob a coordenação de universidades públicas (Andrade, 2022).

A pesquisa também desvelou alguns aspectos por meio dos quais se percebem as influências do neoliberalismo nas unidades de ensino, entre eles, a responsabilização da qualificação da mão de obra como responsabilidade do trabalhador, demonstrando que a lógica da Teoria do Capital Humano ainda existe no pensamento de alguns profissionais que trabalham nas escolas, reduzindo a formação continuada como responsabilidade dos professores e servindo apenas para qualificação da mão de obra.

Observou-se também que as continuidades e as discontinuidades das políticas são influenciadas pelas mudanças de governo e também pela instabilidade econômica, confirmando que o aparato estatal vai moldando as políticas de governo e de Estado. Quanto à Reme de Três Lagoas, notou-se forte influência das políticas da União nas ações e nos programas de formação continuada locais, deixando pouco espaço para a autonomia, pois os dados revelaram que as políticas mais destacadas foram sobre a BNCC, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e depois as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, nesta ordem. O espaço possível aos educadores, porém, é o espaço da contradição e das resistências que se operam, tanto no seu labor diário, quanto na luta política. É importante registrar, ainda, que o início do exercício da função de formação ocorreu mediante exigência do governo para a implementação da BNCC, passando a ser exercida constantemente pelos coordenadores pedagógicos como multiplicadores.

Ademais, as análises não se findam com os resultados desta pesquisa, diante da complexidade que envolveu o objeto do estudo, apontando para a necessidade de mais pesquisas que discutam as relações sociais, políticas e econômicas que abrangem as políticas de formação continuada de professores no Município de Três Lagoas, MS.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Sidiane Barbosa. Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do Rio Grande/RS. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/8295>. Acesso em: 20 ago.2023.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições, v. 70, 2016.
- BATISTA NETO, José; FREIRE, Eleta de Carvalho. Questões sobre a Formação de Professores: Profissionalização, formação e feminização/feminilização. Debates em Educação, v. 5, n. 9, p. 39-39, 2013. Disponível em : <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/741>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BERENGER, Mercêdes Moreira.; ELLIOT, Ligia Gomes; PARREIRA, Arthur. Grupo Focal. In: ELLIOT, LigiaGomes.(org.). Instrumento de Avaliação e Pesquisa: caminhos para a construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 229-274.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1998)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 29 nov. 2022.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade (s). Revista UFG, v. 13, n. 10, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

CABREJOS, Luis Jorge Enrique Rivero; VIANA, Davi; SANTOS, Rodrigo Pereira. Planejamento e execução de estudos secundários em informática na educação: Um guia prático baseado em experiências. Sociedade Brasileira de Computação, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Planejamento+e+execu%C3%A7%C3%A3o+de+estudos+secund%C3%A1rios+em+inform%C3%A1tica+na+educa%C3%A7%C3%A3o+Um+guia+pr%C3%A1tico+baseado+em+experi%C3%Aancias.+&btnG=. Acesso em: 10 jul. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela Unesco na pedagogia universitária para formação de professores. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31670/R%20-%20T%20-%20PAULO%20FIORAVANTE%20GIARETA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6891743/mod_resource/content/1/Quaderni-del-carcere-3_-Antonio-Gramsci-Cadernos-do-C%C3%A1rcere-v.pdf. Acesso em 20 mar. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para Mudança e a Incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2021. 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 02 jul.2022.Acesso em: 10 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Ana Flávia Miranda; ZANDAVALLI, Carla Buzato Desafios da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso do Sul em Tempos de Trabalho Remoto. *Integra EaD*, v. 2, n. 1, p. 15-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11902>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política; Livro I. Tradução de Rubens Enderli. Boitempo Editorial, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wpcontent/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso 10 de jan. de 2023.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; SÁ, Maysa de. A Formação profissional no SENAI de Três Lagoas-MS à luz da teoria do capital humano: histórias de sujeição às demandas do capital. *Revista Trilhas da História*, v.9, n. 17, p. 74-95, 2019. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/9091>. Acesso em: 18 jun.2023.

PRETTI, Dino. Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

SOLIGO, Rosaura. Uma Experiência Potente de Formação para a Docência. In: ANAIS DO SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 2017. Anais eletrônicos. Campinas: Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2017/papers/uma-experiencia-potente-de-formacao-para-a-docencia?lang=pt-br>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SANTOS, Edlamar Oliveira; BATISTA NETO, José. Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. *Revista Multidisciplinar Peykeyo científico*, v.1, n.1, 2015.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 02 de 17 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas/MS, para o ano de 2022 e dá

outras providências. Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul. ed. 3035. Disponível em <https://www.diariooficialms.com.br/assomasul?pagina=filtro-avancado#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%20002/SEMEC/2022%2C%20DE%2014%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202022..> Acesso em: 20 abr. 2023.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 02 de 13 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas/MS, para o ano de 2021 e dá outras providências. Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul. ed. 2765, p. 299-303. Disponível em: <https://www.diariooficialms.com.br/media/41046/2765---14-01-21.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 02 de 28 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas/MS, para o ano de 2021 e dá outras providências. Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul. ed.2533. Disponível em: <https://www.diariooficialms.com.br/assomasul?pagina=filtro-avancado#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20002/SEMEC/2020.> Acesso em: 20 fev. 2020.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Orientações Curriculares de Três Lagoas: versão preliminar. Três Lagoas, MS, 2019.

TRÊS LAGOAS. Lei nº 2925, de 16 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Três Lagoas - MS e dá outras providências. Três Lagoas, MS: Câmara Municipal de Três Lagoas, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/ms/t/tres-lagoas/lei-ordinaria/2015/292/2925/lei-ordinaria-n-2925-2015>. Acesso em: 27 Dez. 2022.

TRÊS LAGOAS. Lei nº 2425, de 23 de fevereiro de 2010. Estabelece sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e dá outras providências. Três Lagoas,MS: Câmara Municipal de Três Lagoas, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-tres-lagoas-ms>. Acesso em: 01 fev. 2024.

Recebido em: 23 de outubro de 2023

Aprovado em: 11 de março de 2024