

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER

**A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL
DE PONTA GROSSA - PR**

**PONTA GROSSA
2022**

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER

**A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL
DE PONTA GROSSA- PR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Susana Soares Tozetto

**PONTA GROSSA
2022**

K13

Kailer, Priscila Gabriele da Luz

A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR / Priscila Gabriele da Luz Kailer. Ponta Grossa, 2022.

180 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Coordenador pedagógico. 2. Formação continuada. 3. Relação público-privado. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>**TERMO****PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER****A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE PONTA GROSSA-PR**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra. Susana Soares Tozetto – UEPG (Presidente)

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG

Prof.^a Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPGProf.^a Dra. Maria Selma Grosch - UNIPLACProf.^a Dra. Ângela Maria Silveira Portelina - UNIOESTEProf.^a Dra. Silvana Stremel - UTFPR - suplente externaProf.^a Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG - suplente interno

Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 04/07/2022, às 14:29, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Susana Soares Tozetto, Professor(a)**, em 06/07/2022, às 10:37, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 08/07/2022, às 11:30, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1024205** e o código CRC **04E457E1**.

Dedico esse trabalho às educadoras e educadores espalhados
no mundo que ousam lutar cotidianamente por uma Educação
PÚBLICA, GRATUITA, LAICA E DE QUALIDADE!

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Maria e José, que movidos pelo amor incondicional fizeram inúmeros esforços, aos quais agradeço desde os pequenos e grandes gestos. Ao meu irmão Thiago, pela escuta, conselhos e apoio constante, por acreditar nos meus sonhos e me encorajar a vivê-los. A vocês, todo o meu amor e gratidão.

A Prof.^a Dra. Susana Soares Tozetto, pela orientação afetuosa, dedicada, sábia e pelos valiosos ensinamentos, por todo o incentivo, amizade e confiança ao longo da minha formação acadêmica. Minha profunda estima e admiração, pela pessoa, professora e pesquisadora.

Aos professores Dra. Ângela Maria Silveira Portelina, Dra. Maria Selma Grosch, Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo e Dr. Jefferson Mainardes, por aceitarem o convite para participar desta banca e pelas inestimáveis e imprescindíveis contribuições.

Demonstro minha admiração e gratidão às professoras e coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, pelo compromisso com a educação municipal e por compartilharem a riqueza de suas concepções e experiências.

A todos os meus familiares, em especial a Lúcia, Airton, Therezinha, Marcos (em memória) e ao meu padrinho Luís - não tenho palavras que possam exprimir a minha gratidão ao tempo que vocês dedicaram, para que eu pudesse estudar e findar este trabalho com tranquilidade. À prima e amiga Kimberly que divide comigo memórias, valores e princípios. A minha querida vó Eugênia (em memória) exemplo de fé e generosidade.

À querida amiga Elismara, pelos momentos de alegria, de partilha de conhecimentos e suporte. À Melissa e Franciele, que trouxeram leveza a esse processo. À Flávia e Silvana, pela amizade e ricas contribuições ao estudo do pensamento de Pierre Bourdieu.

Às amigas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Trabalho Docente - GEPTRADO, que contribuíram e estiveram comigo nesse processo formativo, especialmente, Thiane, Elizabete, Izabelle e Jéssica.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida.

Meu muito obrigada!

Trazer à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa [...], não é neutralizá-los; revelar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode considerar nulo o efeito que ela possa exercer quando permite, ao menos àqueles que sofrem, descobrir a possibilidade de imputar seu sofrimento a causas sociais e, assim, de se sentir desculpados. Essa constatação, apesar das aparências, não tem nada de desesperadora: o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado desse saber, desfazer.

(Pierre Bourdieu).

RESUMO

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR.** 2022. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

A tese em potencial pertence à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem e apresenta como objeto de investigação a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. Como questão norteadora do projeto, coloca-se: Como as formações continuadas são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR? Como objetivo geral, delimita-se: Analisar a formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. Os objetivos específicos são: a) Compreender os efeitos da parceria com a Fundação Lemann na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR; b) Identificar as características da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa -PR. Entende-se o coordenador pedagógico como parte integrante do corpo de professores que realiza seu trabalho na coordenação e na organização pedagógica da escola. Entre as atribuições que lhe competem, ressaltam-se as atividades que envolvem a formação continuada dos docentes e a mediação para a construção e implementação coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). No caso desta pesquisa, quando se faz alusão à formação continuada, está-se referindo aos espaços-tempos que o coordenador pedagógico organiza em prol do desenvolvimento profissional docente que atua na escola. Assim, a formação continuada é uma proposta planejada, intencional, que se realiza de forma coletiva com o grupo dos professores no âmbito da escola, e pode possibilitar, juntamente com outros elementos, um novo sentido à prática pedagógica, bem como uma aliada na reconfiguração da organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, defende-se a importância do trabalho do coordenador pedagógico como detentor de um saber específico que lhe dá legitimidade para organizar, planejar e implementar a formação continuada dentro da escola. Utiliza-se da praxiologia de Pierre Bourdieu (1983, 1996, 1998, 2004, 2009, 2003, 2014), que parte do entendimento de que o real é relacional. A praxiologia permite compreender a realidade social a partir de uma relação dialética, entre a subjetividade e a objetividade. Nesse sentido, a presente pesquisa entende a importância de se compreender o objeto de pesquisa - a formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, levando em consideração os contextos político, histórico, econômico e formativo que afetam diretamente a escola. O referencial teórico metodológico deste estudo baseou-se em Ball (2005, 2006, 2020), Freitas (2005, 2007, 2013, 2018), Giroux (1987, 1997) e Brzezinski (1996, 1999). Também, autores que tratam sobre a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico: Placco (2003), Domingues (2014), Nóvoa (1995) e Imbernón (2009, 2010). O campo da pesquisa são as escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa – PR. As participantes da pesquisa são as coordenadoras pedagógicas e as professoras das escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. A abordagem metodológica é qualitativa e, para a coleta e produção dos dados, optou-se por questionários e entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas e com as professoras. Para a análise dos dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), que se caracteriza como uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas de análise de pesquisa qualitativa – a análise de conteúdo e análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006). Os resultados desta pesquisa indicam que a gestão gerencial realizada nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR é efeito de um projeto societário amplo, que

visa adequar a educação aos novos padrões de competitividade internacional e redimensionamento econômico. As novas possibilidades de governanças, com a reestruturação do Estado, buscam garantir a supremacia neoliberal em âmbito global e local, e é neste sentido que a privatização se fortalece nas áreas sociais, submetendo, estrategicamente, os princípios educacionais à lógica do mercado. Portanto, argumenta-se que as formações continuadas que são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR têm em si um caráter prescritivo, normativo, circunscrito em competências técnicas que visam produzir uma conduta docente pautada na responsabilização dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação continuada. Relação público-privado.

ABSTRACT

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **The continuing education carried out by the pedagogical coordinator in the municipal public schools of Ponta Grossa - PR.** 2022. 180f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

The potential thesis belongs to the teaching and learning research line and presents as the object of research the continuous training carried out by the pedagogical coordinator in the municipal public schools of Ponta Grossa - PR. As a guide question of the project, it is asked: How are continuing formations developed by the pedagogical coordinator in the full-time municipal public schools of Ponta Grossa - PR? As a general objective, it is delimited: To analyze the continued training performed by pedagogical coordinators in the municipal public schools of full-time of Ponta Grossa - PR. The specific objectives are: a) To understand the effects of the partnership with the Lemann Foundation on the continuing education carried out by the pedagogical coordinator in the municipal public schools of Ponta Grossa - PR; b) Identify the characteristics of continuing education performed by the pedagogical coordinator in the municipal public schools full-time of Ponta Grossa - PR. The pedagogical coordinator is understood as an integral part of the body of teachers who perform so work in the coordination and pedagogical organization of the school. Among the attributions that are incumbent upon him, we highlight the activities that involve the continuous training of teachers and mediation for the construction and collective implementation of the Political Pedagogical Project (PPP), among other actions that aim at learning students. In the case of this research, when alludes to continuing education, it is referring to the spaces-times that the pedagogical coordinator organizes in favor of the professional development of teachers who work in the school. Thus, continuing education is a planned, intentional proposal that takes place collectively with the group of teachers within the school, and can enable, together with other elements, a new meaning to pedagogical practice, as well as an ally in the reconfiguration of the organization of pedagogical work. In this sense, the importance of the pedagogical coordinator's work as the holder of a specific knowledge that gives him legitimacy to organize, plan and implement continuing education within the school is defended. The methodological theoretical framework of this study was based on Pierre Bourdieu (1983, 1996, 1998, 2004, 2009, 2003, 2014), Ball (2005, 2006, 2020), Freitas (2005, 2007, 2013, 2018), Giroux (1987, 1997) and Brzezinski (1996, 1999). Also, authors who deal with the continuing education carried out by the pedagogical coordinator: Placco (2003), Domingues (2014), Nóvoa (1995) and Imbernón (2009, 2010). The field of research is the full-time municipal public schools of Ponta Grossa - PR; the participants of the research are the pedagogical coordinators and the teachers of the municipal public schools full-time in Ponta Grossa - PR. The methodological approach is qualitative and, for data collection and production, we opted for questionnaires and semi-structured interviews with pedagogical coordinators and teachers. For data analysis, we opted for Discursive Textual Analysis (ATD), which is characterized as a data analysis approach that transitions between two forms of qualitative research analysis (content analysis and discourse analysis (MORAES; GALIAZZI, 2006). The results of this research indicate that the management carried out in full-time municipal public schools in Ponta Grossa - PR is the effect of a broad corporate project, which aims to adapt education to the new standards of international competitiveness and economic resizing. The new possibilities of governance, with the restructuring of the State, seek to guarantee neoliberal supremacy at a global and local level, and it is in this sense that privatization is strengthened in social areas, strategically submitting educational principles to the logic of the market. Therefore, it is argued that the continuing education that is developed by the pedagogical coordinator in full-time municipal public

schools in Ponta Grossa - PR has in itself a prescriptive, normative character, limited to technical competences that aim to produce a they aim to produce a teaching behavior based on the accountability of the teachers and pedagogical coordinators.

Keywords: Pedagogical coordinator. Continuing training. Public-private relationship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -	Categorias das teses e dissertações (2001-2021) sobre coordenador pedagógico - Portal CAPES	25
QUADRO 2 -	Trabalhos selecionados (2001-2021) sobre coordenador pedagógico e formação continuada -CAPES.....	29
QUADRO 3 -	Dados das coordenadoras pedagógicas que responderam ao questionário	42
QUADRO 4 -	Dados das coordenadoras pedagógicas entrevistadas	44
QUADRO 5 -	Dados das professoras entrevistadas	45
FIGURA 1 -	As etapas da ATD na pesquisa	50
QUADRO 6 -	Categorias da pesquisa	51
FIGURA 2 -	Parceria com o Terceiro Setor da SME de Ponta Grossa - PR.....	72
FIGURA 3 -	A HTPC na RME de Ponta Grossa - PR.....	112
QUADRO 7 -	Distribuição de carga horária para os componentes curriculares	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APs	Assessores pedagógicos
ATD	Análise Textual Discursiva
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPs	Coordenadoras Pedagógicas
ECP	Entrevista dos coordenadores pedagógicos
EP	Entrevista dos professores
FAEP	Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FASF	Faculdade Sagrada Família
FMI	Fundo Monetário Internacional
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PGA	Programa Gestão para a Aprendizagem
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
QCP	Questionário dos coordenadores pedagógicos
QP	Questionário dos professores
RME	Rede Municipal de Educação
SECAL	Faculdade Santa Amélia
SENAR-PR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Paraná
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TANs	Redes Transnacionais de Influência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - OS ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE PONTA GROSSA – PR..	22
1.1 PESQUISAS CORRELATAS: O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS TESES E DISSERTAÇÕES (2001-2021).....	23
1.2 PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU.....	31
1.3 A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE PONTA GROSSA-PR.....	34
1.3.1 O campo da pesquisa	34
1.3.2 Procedimentos metodológicos dos instrumentos da pesquisa.....	39
1.3.3 Os participantes da pesquisa.....	40
1.3.4 Metodologia de análise	45
1.3.5 Organização dos dados.....	50
CAPÍTULO 2 - O ESTADO E O SETOR PRIVADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE PONTA GROSSA – PR	53
2.1 O ESTADO MODERNO E O DESENVOLVIMENTO DO NEOLIBERALISMO.....	54
2.2 REORGANIZAÇÃO DO ESTADO E A INTERFERÊNCIA DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO	59
2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LÓGICA GERENCIAL DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	69
2.3.1 A relação público-privado e a participação de diferentes segmentos na escola.....	73
2.3.2 O controle a partir do resultado das avaliações externas	77
2.3.3 Performatividade.....	82
2.4 A FUNDAÇÃO LEMANN E A CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	86
2.5 A ESCOLA E AS RELAÇÕES DE PODER.....	91
CAPÍTULO 3 - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR	101
3.1 COORDENADOR PEDAGÓGICO: AGENTE DO ESTADO <i>VERSUS</i> AGENTE PEDAGÓGICO	102
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA	111
3.2.1 Os pressupostos da Formação continuada	117
3.2.2 Formação continuada como complemento da formação inicial	124

3.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA FORTALECER O TRABALHO COLETIVO E AUTONOMIA.....	127
3.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CULTURA ESCOLAR	132
3.5	FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES	165
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COM A PARTICIPAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS - GOOGLE FORMS	167
	APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	169
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM A PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	171
	APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS	172
	ANEXO A - MODELO DE PLANO DE AULA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA - PR.....	174
	ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	176

INTRODUÇÃO

A formação de professores é resultado de um contingente de acordos e pactos que tem como objetivo adequar a educação a uma agenda internacional. A submissão do governo brasileiro aos organismos internacionais repercute de maneira decisiva sobre novas exigências na educação. No campo da formação docente, as exigências estão atreladas a uma “[...] máxima competência técnica e mínima consciência política.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003, p. 74).

Diante desse quadro, houve um crescimento exponencial no Brasil de oferta de programas e cursos voltados para a formação continuada dos professores, com um caráter técnico e acompanhada de um esvaziamento teórico. De acordo com Gatti (2010), os motivos para o surgimento de tais programas têm razão histórica em condições que emergem na sociedade, postos aos sistemas de ensino através da universalização.

O paradigma de formação em que o professor tem o papel de transmitir os conhecimentos socialmente elaborados passa a ser assinalado como tradicional e obsoleto e não condizente com as novas demandas exigidas pela sociedade. Entretanto, a expansão da formação continuada cumpre interesses mercadológicos, com a fragmentação das políticas, da implementação de normativas neoliberais e do discurso de atualização do docente.

O discurso social e amplamente defendido que a melhoria do ensino é decorrente unicamente da qualificação dos professores contribui para que a formação continuada seja apontada como elemento central nas iniciativas governamentais. O protagonismo do professor aparece nas reformas educacionais de forma dual e paradoxal, tanto no sentido de culpá-lo pela má qualidade do ensino como no reconhecimento de ser o ponto-chave para realizar a mudança esperada. A centralidade no professor se dá no fato de que a “[...] conformação intelectual da população necessita do professor” (EVANGELISTA, 2012), entendido, assim, como um importante elemento para o projeto capitalista, bem como o processo formativo do professor.

A despeito das contradições que envolvem a formação continuada dos professores, entende-se que ela é um dos fatores que interferem na qualidade educacional, como parte do processo de profissionalização docente, juntamente com a conquista da autonomia individual e coletiva do professor. O processo formativo do docente envolve o aprender a ser professor e se desenvolve antes mesmo do espaço formativo das licenciaturas, e acompanha a vida do docente envolvendo experiências pessoais e profissionais. Tais experiências precisam ser levadas em consideração na formação continuada.

Neste seguimento, a formação continuada que leva em conta a realidade e as necessidades da escola possui sentido e significado para o processo do aprender a ser professor. Cabe, assim, ao coordenador pedagógico, como gestor do processo de formação, conduzir a formação continuada dos professores no âmbito escolar. Portanto, a escola torna-se, por excelência, um local de aprendizagem para o professor no processo de se desenvolver profissionalmente.

É com esse entendimento que a presente pesquisa tem como proposta de investigação a formação continuada dos professores realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR. Leva-se em consideração que, nos últimos anos, sobretudo na década de 1990, a formação continuada dos professores vem ganhando notoriedade nas reformas educacionais e no meio acadêmico.

Frente ao quadro exposto, o problema de pesquisa delimita-se: Como as formações continuadas são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR? Como questão complementar, destaca-se: Como as formações continuadas realizadas pelo coordenador pedagógico impactam no trabalho docente das escolas públicas municipais de Ponta Grossa -PR?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa -PR.

Com base no objetivo geral, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os efeitos da parceria com a Fundação Lemann na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa – PR;
- Identificar as características da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR.

Conforme Gatti (2008), muitas vezes, o uso do termo da formação continuada se refere, de modo amplo e genérico, a qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional e que envolva: horas de trabalho coletivo na escola; reuniões pedagógicas; trocas cotidianas com os pares; participação na gestão escolar; congressos; seminários; cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições terceirizadas. Enfim, tudo o que possa proporcionar ocasião de reflexão,

discussão e trocas que visam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

No caso desta tese, quando se faz alusão à formação continuada, está-se referindo aos espaços-tempos que o coordenador pedagógico organiza em prol do desenvolvimento profissional docente que atua na escola. Assim, a formação continuada é uma proposta planejada, intencional, que se realiza de forma coletiva com o grupo dos professores no âmbito da escola. Nesse sentido, defende-se a importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, detentor de um saber específico que lhe dá legitimidade para organizar, planejar e implementar a formação continuada dentro da escola.

Embora ocupe um lugar estratégico nas reformas educacionais, a formação continuada dos professores se configura como um elemento importante para o processo de profissionalização, tendo em vista que envolve prerrogativas que possibilitam condições melhores no desenvolvimento das práticas pedagógicas (HYPOLITO,1999). Desse modo, a formação continuada é entendida como processo de desenvolvimento profissional e pode possibilitar, juntamente com outros elementos, um novo sentido à prática pedagógica, bem como uma aliada na reconfiguração da organização do trabalho pedagógico.

No entanto, os determinantes neoliberais impõem a escola a realizar um trabalho pedagógico inverso a essa dinâmica, com exigências que resultam na intensificação do trabalho docente, desvio de função do coordenador pedagógico e atuações desordenadas. Com o fortalecimento do viés mercadológico da educação evidencia-se que a formação continuada permanece limitada a um sentido burocrático e muitas vezes financiado por iniciativas privadas.

Isso pode ser evidenciado na parceria público-privado entre a Secretaria de Educação do município de Ponta Grossa e a Fundação Lemann. Tal instituição foi criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, cujo objetivo é garantir a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017). A Fundação Lemann tem como estratégia criar e apoiar projetos para educação, ao lado de professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos por uma aprendizagem de qualidade (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017).

A responsabilidade que deveria ser do Estado é transferida para o setor privado, a partir de seus interesses mercadológicos. Peroni (2018) entende que a relação entre o público e o privado estabelece mudanças não apenas de natureza técnica, mas na gestão, no currículo, nas concepções, e nos objetivos. Com isso, a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico é diretamente atingida pelos interesses mercadológicos da relação público-privado.

A educação pública na lógica do capital tem assumido uma perspectiva mercadológica de grupo empresariais tanto no Brasil como em outros países da América Latina, decorrente das reformas dos anos de 1990. Dessa forma, grupos empresariais ganharam novos impulsos com o fortalecimento do Terceiro Setor, por meio das parcerias entre o poder público e organizações do setor privado de vários tipos.

A qualidade da prática exercida pelo coordenador pedagógico na escola se encontra atrelada às ideologias das empresas financiadoras responsáveis pela formação continuada realizada nas escolas. Embora dificilmente o coordenador pedagógico realize o escopo do seu trabalho no que envolve a formação continuada, quando isso acontece, muitas vezes o profissional reproduz o discurso mercantil, vinculado a uma perspectiva de formação aligeirada, pautada pelo discurso neoliberal e sem fundamentos pedagógicos, mas, sim, administrativos.

A constituição metodológica da pesquisa foi delineada a partir da praxiologia de Bourdieu (2003), que parte da análise de um objeto, relacionando-o com as condições objetivas que o envolvem. Posto isso, entende-se que, para analisar a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, é necessário compreender os elementos que a envolvem, para obter uma compreensão mais profunda e analítica. Sendo assim, justifica-se o uso da praxiologia, na busca de compreender a totalidade do objeto de pesquisa e articular o agente social e a sociedade.

Com base nessas considerações, a pesquisa aqui apresentada possui uma abordagem qualitativa, a qual considera que há uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito. Isto é, um vínculo indissociável entre eles (SILVA; MENEZES, 2001). Na perspectiva de Bourdieu (2003), cabe ao pesquisador desmistificar as pré-noções e o conhecimento vulgar e elaborar novas formas de compreender o mundo social a partir de uma relação dialética, entre a subjetividade e objetividade. Nesse viés, entende-se que a abordagem qualitativa possibilita, a partir de uma pesquisa relacional, um olhar amplo para o objeto de pesquisa.

O município de Ponta Grossa - PR conta com o total de 86 escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, dentre as quais 16 atendem em tempo parcial e 9 são organizadas de forma mista, ou seja, atendem a turmas em tempo integral e parcial. Dessa forma, 61 escolas de Ensino Fundamental são de tempo integral.

O MEC, em 2009, orientou a implantação de políticas educacionais de ampliação do tempo escolar através da publicação do texto Educação Integral – como referência para o debate nacional (BRASIL, 2009). Para tanto, tal publicação destaca que a Educação Integral exige principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura, chamadas de

condições de partida para a implantação de políticas educacionais (BRASIL, 2009). O documento estabeleceu como meta o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas.

As propostas de ampliação do tempo escolar através da escola integral vêm fortalecendo-se nas escolas públicas de ensino no Brasil. Não distante dessa realidade, o município de Ponta Grossa – PR aderiu a essa política recentemente, com a implantação do Plano Municipal de Educação nº 12.213 (PONTA GROSSA, 2015). Consta nos Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020a) que o objetivo da ampliação do tempo escolar é atender à criança, integralmente, em suas necessidades educacionais.

Dessa forma, o campo de pesquisa são as escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. A escolha das escolas de tempo integral como campo de pesquisa se deu a partir da organização diferenciada, assim, às sextas-feiras os alunos são dispensados no período vespertino para planejamento coletivo do corpo docente, formação em serviço e organização dos espaços escolares (PONTA GROSSA, 2020). Presume-se que o problema apresentado na pesquisa (KAILER, 2016) sobre a falta de espaço e tempo para a realização da formação continuada pelo coordenador pedagógico no espaço escolar possa ser reparado.

A pesquisa iniciou contou com a participação das coordenadoras pedagógicas e professoras que atuam nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. Para a coleta dos dados, as coordenadoras pedagógicas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). A pesquisa iniciou por meio de questionários (APÊNDICE B), cujo objetivo foi traçar o perfil das coordenadoras pedagógicas, com vistas a identificar experiências pessoais, formativas e aspectos relacionados ao trabalho com a formação continuada na escola.

Ao obter a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, fez-se contato com as coordenadoras pedagógicas e professoras que trabalham nas 61 escolas públicas municipais de tempo integral. Devido à suspensão das aulas presenciais, em função das medidas de combate à Covid-19, optou-se por enviar o questionário para os e-mails das referidas escolas, por meio de ferramenta online, a plataforma *Google Forms*. Do total dessas 61 escolas, apenas 8 coordenadoras pedagógicas responderam ao questionário, inicialmente.

Em virtude da pandemia, houve um aumento considerável de *e-mails* recebidos pela escola, o que dificultou a visualização do convite para a pesquisa por parte das coordenadoras

pedagógicas. Foi então realizado contato via telefone com as escolas públicas municipais de tempo integral para convidá-las para a pesquisa. Das 87 coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas, 9 estavam ocupadas naquele momento e, mesmo com retorno da ligação, não puderam atender devido às demandas da escola. Foi deixado o contato para retorno, mas este não aconteceu; 7 escolas não atenderam aos telefonemas, mesmo diante de insistência; 3 coordenadoras pedagógicas não estavam na escola; 1 coordenadora pedagógica estava em licença-maternidade; e, por fim, 1 escola estava sem coordenadoras pedagógicas. Logo, foi possível o contato pessoal com 40 coordenadoras pedagógicas.

Reencaminhado o questionário da plataforma *Google Forms* por *WhatsApp*, obteve-se a participação de mais 25 coordenadoras pedagógicas, totalizando 33 questionários respondidos, denominados no corpo do texto como QCP - questionário coordenadora pedagógica. Em um segundo momento, foi enviado, via *WhatsApp*, um convite para as 40 coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, convidando-as a participarem da segunda etapa da pesquisa: a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Dessas 40 coordenadoras pedagógicas, 10 tiveram interesse de participar da entrevista semiestruturada, por meio de encontros online pelo *Google Meet*. Na sequência, as entrevistas foram gravadas e transcritas de forma fidedigna, sendo denominadas no corpo do texto como ECP - entrevista coordenadora pedagógica.

A fim de compreender a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, realizou-se entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), também via *Google Meet*, com as professoras das escolas que possuem coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. A partir do convite realizado via *WhatsApp* a uma estimativa de 350 professoras, apenas 7 se propuseram a participar da pesquisa, a que se denominou no corpo do texto como EP - entrevista professoras.

Para a análise dos dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), que se caracteriza como uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas de análise de pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006). Moraes e Galiazzi (2006) dissertam que a ATD pode ser conceituada como um processo auto-organizado que busca a compreensão de que novos entendimentos emergem de uma sequência de três momentos: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

No contexto que busca compreender o conjunto heterogêneo dos fenômenos educativos, Lüdke e André (1986) corroboram ao entender que a pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, tendo em vista que ela envolve um objeto de estudo multidimensional, que possui complexidades. Assim, o caráter sócio-histórico que envolve as práticas dos agentes faz com que cada situação educativa seja sempre única, pois envolve variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e na sua intencionalidade.

Para o presente estudo, considerou-se necessário estruturar a pesquisa em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta as pesquisas correlatas sobre o cenário da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico. A amostra se deu a partir da busca no Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Portal de Periódicos CAPES, com um recorte temporal dos últimos 10 anos. O capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e a noção da perspectiva praxiológica de Pierre Bourdieu (1983, 1996, 2003, 2004). Apresenta-se, no mesmo capítulo, a discussão em torno das etapas da investigação, o campo, os participantes da pesquisa, os instrumentos, a metodologia de análise e a organização dos dados.

No segundo capítulo, apresenta-se a discussão sobre a sociedade contemporânea e a escola. Para tanto, discorre-se sobre o conceito de Estado moderno e o desenvolvimento do neoliberalismo, com base em Bourdieu (1998, 2009, 2014), Bresser Pereira (1996) e Ball (2006). Em seguida, aprofunda-se sobre a reorganização do Estado e a interferência do setor privado na educação, com base em Peroni (2008, 2015, 2018); Adrião e Peroni (2008). Apresentam-se, ainda, as políticas educacionais e a lógica gerencial da organização da escola, com o auxílio de Bourdieu (2001, 1998); Bianchetti (2001) e Ball (2020); a Fundação Lemann e a política de formação continuada e, por fim, a escola e as relações de poder a partir do referencial de Ball (2020), Bourdieu (2009) e Souza (2012).

No terceiro capítulo, elucida-se sobre o coordenador pedagógico como agente do estado *versus* agente pedagógico, com referencial de Wacquant e Bourdieu (2001), Bourdieu (2004), Placco (2003) e Gimeno Sacristán (1999). A fim de compreender a formação continuada nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, delimitam-se os subitens: Formação continuada ou repasse de informações e Formação continuada como complemento da formação inicial, com base em Marin (1995), Contreras (1999) e Giroux (1987). Em seguida, trata-se da formação continuada na escola como espaço para fortalecer o trabalho coletivo e a autonomia, com as contribuições de Sacristán (1999) e Giroux (1987); sobre a formação continuada e a cultura escolar, a partir do auxílio de Frago (1998), Domingues

(2014) e Brzezinski (1999); e, por fim, a Formação continuada e o desenvolvimento profissional, com base em Imbernón (2009, 2010), Nóvoa (1995) e Garcia (2010).

A tese desta pesquisa é que a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR possui um caráter prescritivo, normativo, com base nas competências tecnicistas, que visa produzir uma conduta docente, pautada na responsabilização dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

CAPÍTULO 1

**OS ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DA
FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL
DE PONTA GROSSA - PR**

O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes podem ter dela.

(Pierre Bourdieu).

Neste Capítulo, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos para se analisar a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. Para obter um caráter científico, a pesquisa precisa se relacionar com a produção acadêmica da área e, para isso, neste primeiro momento o objetivo é apresentar as pesquisas correlatas sobre a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico.

A análise sobre as pesquisas correlatas possibilita compreender as representações que os pesquisadores possuem sobre o mesmo objeto, com debates em diferentes âmbitos a respeito dos mesmos elementos. Delimitam-se para a análise os últimos 10 anos de produção acadêmica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos CAPES, levando-se em consideração a proximidade temporal da presente pesquisa com as produções já realizadas, e o movimento crescente nesse período sobre a temática da formação docente.

Neste ponto, aprofunda-se a perspectiva adotada na presente pesquisa – a praxiologia de Pierre Bourdieu (1983, 1996, 2003, 2004) –, que parte do entendimento de que o real é relacional (BOURDIEU, 1989). O autor utiliza este conceito na busca de compreender a realidade social a partir de uma relação dialética, entre a subjetividade e a objetividade. Nesse sentido, praxiologia é o processo de interiorização da estrutura social, que se apresenta externa ao indivíduo. A partir da praxiologia, trata-se neste capítulo sobre a configuração dos procedimentos metodológicos dos instrumentos da pesquisa, o campo da pesquisa, a caracterização dos participantes da pesquisa e, por fim, apresenta-se a metodologia de análise e a organização dos dados.

1.1 PESQUISAS CORRELATAS: O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS TESES E DISSERTAÇÕES (2001-2021)

A produção do conhecimento não é um ato isolado, mas inserido na comunidade científica. Para tanto, o pesquisador deve analisar o atual estado do conhecimento de sua área de interesse; comparar e contrastar abordagens teóricas metodológicas, avaliando o peso e a confiabilidade dos resultados. A partir da análise de Pierre Bourdieu, rejeita-se o entendimento do fenômeno social como unicamente resultado de produto de ações individuais, pois sua teoria se embasa na compreensão de que a racionalidade dos agentes é resultado das condições de produção. Nesse sentido, Bourdieu se distancia do individualismo metodológico e analisa o discurso sociológico a partir da posição social ocupada na estrutura do campo. Assim, “[...] a crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social” (BOURDIEU, 1988, p. 7).

Bourdieu (2007) destaca sobre a dificuldade de a sociologia obter um estatuto epistemológico, devido à fronteira entre os saberes comuns e a ciência. Para tanto, o autor utiliza das contribuições de Bachelard para defender que a Epistemologia se distingue de uma metodologia abstrata e sem sentido, pois tem como finalidade construir a lógica da descoberta da verdade. Nesse caso, ele estabelece a necessidade da ruptura epistemológica.

Com base em Bachelard (1996), compreende-se a importância de obter a vigilância epistemológica como um instrumento privilegiado, para obter precisão do conhecimento e abarcar a lógica do erro. Assim, o conhecimento se confronta com uma análise metódica e permanente, no esforço de submeter as verdades próximas da ciência. Para isso, se faz necessária a clareza dos conceitos, a formulação das proposições e hipóteses, de tal forma que envolva a verificação experimental, sendo essa última uma condição fundamental da vigilância epistemológica.

Dessa forma, torna-se necessário analisar os conceitos retirados da linguagem comum para explicitar os seus pressupostos, colocar à prova sua coerência e tornar evidentes as consequências das proposições que implicam (BOURDIEU, 2007). O modelo recorrente de procedimentos da pesquisa como o ciclo de fases sucessivas – que parte da observação, hipótese, experimentação, teoria e finaliza na observação – é criticado por Bourdieu (2007).

A reflexão epistemológica de Bachelard (1996) mostra que o fato social não é algo pronto, acabado, que obedece a uma ordem cronológica das operações concretas da pesquisa. De outra forma, para Bachelard (1996), o fato social é construído, constatado e conquistado,

ao passo que Bourdieu defende que o modelo teórico é inseparavelmente construção e ruptura, já que é necessário ter rompido com as semelhanças fenomenais para construir as analogias profundas (BOURDIEU, 2007).

De acordo com Bachelard (1996), há três graus de vigilância epistemológicas. No primeiro grau, o pesquisador assume uma atitude do espírito empirista; o segundo grau pressupõe a explicitação dos métodos e a vigilância metódica, ou seja, vigilância sobre a aplicação do método e sobre o próprio método; no terceiro grau, aparece a interrogação epistemológica, capaz de romper com o caráter absoluto do método (BOURDIEU, 2007). Dessa forma, a reflexão epistemológica não permite ignorar a hierarquia dos atos epistemológicos que se encontra associada à necessidade de realizar rupturas epistemológicas.

Bourdieu (2007) pontua que a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures nas ciências sociais. Nesse sentido, o autor infere a necessidade das pesquisas em apresentarem critérios que garantam a cientificidade; para isso, entende como um ‘serviço público’ cuja missão é desvelar o mundo social. Considera-se como um caminho mais promissor para o propósito desta pesquisa aprofundar a análise sobre as pesquisas que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico.

Os repositórios escolhidos foram: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos CAPES. Tais plataformas foram selecionadas em virtude dos critérios de confiabilidade, ampla difusão e acessibilidade. A coleta nesses repositórios se efetivou por meio do descritor “coordenador pedagógico”, definido devido à sua estreita relação com o objeto da tese em desenvolvimento.

No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, foram encontrados, inicialmente, 566 trabalhos sobre o coordenador pedagógico; após serem filtrados¹ os trabalhos na Plataforma a partir de 2011 até o ano atual, encontraram-se 118 teses e dissertações sobre o descritor supracitado. Dentre os trabalhos, 63 contêm a palavra “coordenador pedagógico” e “formação continuada” no título ou nas palavras-chaves.

¹ Para refinar os resultados e alcançar os trabalhos que contavam com as mesmas características: - ao tipos de pesquisa: mestrado e Doutorado acadêmico; ano de publicação: 2001 até 2021, completando 10 anos de publicações; grande área conhecimento: Ciências Humanas; área do conhecimento: Educação; área de avaliação: Educação; área de concentração: Educação; Educação brasileira; Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas; Educação e formação; Educação escolar; Educação, cultura e processos formativos; Educação, sociedade e práxis pedagógica; Ensino e aprendizagem; Educação básica; Formação de professores; Formação docente; Planejamento e avaliação educacional; Processos formativos em contextos locais; Formação de professores e gestores; Formação docente para a educação básica; Formação de formadores: formação pedagógica e avaliação; Pensamento educacional brasileiro e formação de professores; Políticas públicas e gestão educacional; Processos formativos em contextos locais.

Cabe considerar que, dentre esses 63 trabalhos, 14 não foram localizados², restando 49 trabalhos para a análise.

Os 65 trabalhos foram categorizados de acordo com a observação do enfoque dado ao coordenador pedagógico em cada trabalho. Assim, as categorias que emergiram dessa análise foram as seguintes:

QUADRO 1 - Categorias das teses e dissertações (2001-2021) sobre coordenador pedagógico - Portal CAPES³

CATEGORIA	DISSERTAÇÕES E TESES
Formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico	Alves (2013); Amaral (2019); Antunes (2014), Araújo (2013); Camargo (2013); Dutra (2014); Ferreira (2013); Lourenço (2014); Molla (2013); Nagel (2017); Santos (2012); Sampaio (2018); Silva, (2012); Sousa (2014); Souza (2018), Xavier (2015).
Formação continuada do coordenador pedagógico	Cruz (2017); Freitas (2010); Gaio (2018); Giovani (2013); Vera (2017).
Trabalho do coordenador pedagógico	Antunes (2010), Buczenko (2017), Carmo (2017), Costa (2015), Ferri (2014), Gonçalves (2010), Mello (2010), Nobre (2018), Oliveira (2016), Oliveira (2012), Oliveira (2014), Pattaro (2013), Pires (2014), Sousa (2013), Teixeira (2014), Vieira (2010).
Identidade do coordenador pedagógico	Gomes (2011); Nogueira (2013).
Política	Almeida (2014); Leite (2012); Lins (2018); Mingareli (2011); Moraes (2014); Sidiane (2016).
Gestão democrática	Silva (2017); Waltrick (2008).
Avaliação	Novaes (2008); Martins (2010).

Fonte: A autora

As teses e dissertações que envolvem o coordenador pedagógico estão muito atreladas às funções que esse profissional realiza na escola. Cabe considerar que as principais atribuições do coordenador pedagógico são a formação continuada e a construção e a implementação do Projeto Político Pedagógico na escola. Com base no objeto da presente pesquisa, considera-se como destaque na revisão de literatura os trabalhos da categoria *formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico*.

Das 16 pesquisas que discutem a *formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico*, 4 são teses e 12 são dissertações. De forma geral, os trabalhos apontam que, para o coordenador pedagógico realizar a formação continuada de forma qualitativa, são necessárias condições de trabalho (ALVES, 2013; AMARAL, 2019; ARAÚJO, 2013; CAMARGO, 2013; LOURENÇO, 2014; SOUSA, 2014; SOUZA, 2018; XAVIER, 2015). Nesse sentido, Camargo

² Trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira - 15 trabalhos não foram localizados em nenhum banco de dados disponíveis na internet.

³ Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

(2013) elenca algumas condições que, se garantidas, podem contribuir para a atuação do coordenador pedagógico como formador:

1. A construção de um Projeto Político Pedagógico - PPP que dê sustentação ao desenvolvimento do trabalho;
2. Desenvolver uma política de formação aos coordenadores pedagógicos;
3. Participação dos coordenadores pedagógicos no encaminhamento das políticas, atuando como mediadores entre os materiais e o grupo de professores;
4. Oportunizar aos coordenadores pedagógicos conhecer, estudar e planejar a entrada e o acompanhamento do uso dos materiais didáticos produzidos pela Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP);
5. Possibilitar tempo para o coordenador pedagógico estudar, planejar, analisar material dos professores e alunos, observar as salas de aula e organizar devolutivas;
6. Tempo e espaço para a realização de encontros de formação continuada dos professores;
7. Número de profissionais suficiente, na escola, para atender a diferentes demandas que surgem no cotidiano.

Para Camargo (2013), não obstante o coordenador pedagógico saber que, dentre as suas atribuições, esteja a de ser formador dos professores, isso não é realizado ou, então, é realizado parcialmente. O que impede o processo de formação contínua são as condições relativas às questões conjunturais, estruturais e políticas. Concluiu-se que, apesar do apoio da Secretaria Municipal de Educação - SP com materiais didáticos e garantia de um coordenador por escola, se as condições básicas não forem garantidas, o processo de formação contínua em serviço não se realiza.

Corroborar-se aqui o enfoque de Camargo (2013) ao destacar o item VI - Tempo e espaço para a realização de encontros de formação continuada dos professores, levando em consideração que a presente tese tem como objeto de pesquisa a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. O tempo integral possibilita espaço e tempo ampliado para a realização de formação continuada, de modo que se entende a importância desse elemento para o processo de formação ocorrer no ambiente escolar.

Pesquisas revelam a importância de definir, nos documentos oficiais, as atribuições do coordenador pedagógico nas escolas e estabelecer a concepção de formação continuada que a rede defende (AMARAL, 2019; SAMPAIO, 2018; SOUSA, 2014; SOUZA, 2018). Nesse sentido, concorda-se com Sampaio (2018) que a desvalorização da formação continuada pode ser visualizada na rede quando não determina o cumprimento das horas de estudos e formação. Da mesma forma, Souza (2018) aponta pouco esforço por parte do poder público para traçar uma política pública voltada à formação docente. Fato que supõe a urgência de ações de corresponsabilização do processo formativo dos professores.

Diversos trabalhos evidenciam o poder do coletivo no processo de formação continuada na escola (ARAÚJO, 2013; DUTRA, 2014; FERREIRA, 2013; LOURENÇO, 2014; MOLLA, 2013; NAGEL, 2017; SANTOS, 2012; SOUSA, 2014; SOUZA, 2018). Conforme Dutra (2014), o trabalho coletivo se realiza em um movimento de confronto e controvérsias, pois, ao executar o processo formativo com base no trabalho coletivo, o coordenador pedagógico precisa estar preparado para discordâncias que fazem parte do processo público e democrático. Da mesma forma, a formação continuada que ocorre a partir de um coletivo pode também superar o isolamento dos docentes.

Outro destaque nas pesquisas é o discurso da formação continuada do docente centrada na escola (AMARAL, 2019; DUTRA, 2014; FERREIRA, 2013; LOURENÇO, 2014; MOLLA, 2013; NAGEL, 2017; SANTOS, 2012; SOUSA, 2014; SOUZA, 2018). O processo de formação continuada no lócus da escola e a partir do coletivo pode diminuir o distanciamento entre a formação e as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula.

Concorda-se com Amaral (2019) ao defender que as propostas de formação continuada se tornam mais qualitativa quando consideram o contexto social, econômico, cultural, político e educacional em que esta formação acontece – país, estado, cidade, bairro, rede de ensino, escola, comunidade e políticas. Ainda, a história de vida pessoal e profissional dos professores que atuam nessas escolas, os objetivos e conteúdos formativos a serem alcançados e trabalhados.

Pesquisas corroboram que a formação continuada dos professores ocorre a partir das necessidades originadas nas práticas dos sujeitos (FERREIRA, 2013; LOURENÇO, 2014; MOLLA, 2013; SANTOS, 2012; SOUZA, 2018). É na indagação sobre suas experiências que se permite aos professores constituir-se como autores, aprender consigo mesmos e com os outros, e dessa aprendizagem decorre o conhecimento que se transforma em indicador da prática pedagógica.

Ferreira (2013) pontua que a formação continuada é *na* escola, *a partir* da escola e *com* a escola. Na escola por ser espaço de formação e trabalho, lócus em que se constrói a profissionalidade docente, lugar de autoria das práticas que são reconfiguradas constantemente. *A partir* da escola, porque é lugar de abertura para extraposição para além dos muros institucionais. E *com* a escola, pois ocorre em encontros dialógicos, em que o conflito, a negociação, o acordo, a responsabilidade e o compromisso são exercidos.

Estudos evidenciam que a formação continuada dos professores precisa estar sistematizada no PPP da escola (ALVES, 2013; ANTUNES, 2014; AMARAL, 2019; CAMARGO, 2013; SOUSA, 2014; SOUZA, 2018; XAVIER, 2015). Assim, os sujeitos que constituem o espaço escolar apresentam no PPP a concepção de formação que a escola possui. Cabe destacar que o trabalho do coordenador pedagógico é de suma importância para que essa formação se materialize no espaço escolar. Dessa forma, não se caracteriza como um momento eventual na escola, ao contrário, a formação continuada precisa ser planejada mediante finalidades e objetivos que possibilitem o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse sentido, é preciso que a formação continuada preceda uma organização de espaços, mobilização de estratégias e planejamento de aspectos conceituais, tendo em vista que não basta a formação continuada permanecer no âmbito dos problemas imediatos que ocorrem em sala de aula. É preciso compreender aspectos teóricos, que permitam ao professor contextos amplos de análise, envoltos por aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais e políticos.

Reconhece-se a importância da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), bem como os trabalhos que apontam a sua importância para proporcionar aos professores um espaço de formação continuada em seu ambiente de trabalho (ALVES, 2013; AMARAL, 2019; LOURENÇO, 2014; SOUSA, 2014; SILVA, 2012). Lourenço (2014) apresenta, em sua pesquisa, que esse momento se realiza de forma fragilizada em sua operacionalização e pouco contribui para a formulação de medidas para se consolidar um processo formativo mais fundamentado em pressupostos teóricos, articulado com as reais necessidades dos professores.

Concorda-se com Lourenço (2014) que é de suma importância que a HTPC não seja desperdiçada e, para tanto, é necessário que se compreenda que esse momento pressupõe condições nem sempre presentes nas escolas brasileiras, tais como uma gestão democrática que prime pela Formação Continuada de seus professores. Por sua vez, Silva (2012) destaca o papel

do Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) para trabalhar questões específicas com os professores.

Os trabalhos analisados na tese em foco concluem que as urgências do trabalho burocrático constantemente acabam por sucumbir as atividades pedagógicas, bem como a formação continuada (LOURENÇO, 2014; NAGEL, 2017; SANTOS, 2012). Este aspecto este faz o processo de formação continuada em serviço ficar em segundo plano, e o coordenador pedagógico não realiza a função de formador dentro da escola. Com isso, as pesquisas apontam dificuldades dos coordenadores pedagógicos para definir a organização dos percursos formativos na escola, levando em consideração o cotidiano imediatista e a cultura de isolamento na escola.

De acordo com pesquisas que consideram que a formação é um processo contínuo que possibilita o desenvolvimento profissional docente, é preciso prever e prover momentos que possibilitem a formação continuada de forma qualitativa ao professor (AMARAL, 2019; SAMPAIO, 2018; SOUSA, 2014; SOUZA, 2018). Deste modo, é necessário legitimar de forma coletiva um espaço e tempo que possibilitem a formação continuada na escola, tanto no PPP como no calendário escolar. Assim, é possível assumir coletivamente o compromisso com a formação continuada, como parte integrante de uma estrutura organizativa.

Na plataforma Portal de Periódicos CAPES, ainda sob o descritor “coordenador pedagógico” e “formação continuada”, foram obtidos 108 resultados. Ao filtrar por artigos escritos em português, resultaram 72 trabalhos para análise, dos quais 18 não foram localizados e 46 foram descartados por incompatibilidade com os elementos da tese em construção, pois não apresentam de forma concomitante os termos “coordenador pedagógico” e “formação continuada” no decorrer do texto.

O Quadro 2, a seguir, mostra os trabalhos selecionados:

QUADRO 2 - Trabalhos selecionados (2001-2021) sobre coordenador pedagógico e formação continuada – CAPES

Categoria	Trabalhos selecionados
Formação contínua para a emancipação	Miziara (2013).
Formação para a identidade	David (2017)
Formação para o formador	Silva, Machado e Pacífico (2018)
Formação na escola	Vogt e Morosini (2012); Silva (2018); Franco e Gonçalves (2013); Bertotti e Simões (2016); Aquino e Freire (2018); Santorini e Pagliarin (2016).

Fonte: A autora

Os textos analisados denotam sobre o trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores e as contribuições dela para efetivar mudanças na escola ou no profissional. Cabe considerar que a pesquisa de Miziara (2013), utiliza do referencial teórico de Gramsci para defender a importância de uma formação continuada comprometida com a emancipação dos docentes.

David (2017) considera que o coordenador precisa resgatar sua identidade para se conscientizar de suas reais atribuições, para assim realizar um trabalho de qualidade nas instituições escolares. Silva, Machado e Pacífico (2018) defendem que a formação do coordenador pedagógico precisa possibilitar reflexões para pensar o cotidiano do trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil bem como refletir sobre seu papel na formação continuada dos professores.

Na categoria *formação na escola*, estão os trabalhos que defendem o lócus da escola como espaço privilegiado para a formação docente (VOGT; MOROSINI, 2012; SILVA, 2018; FRANCO; GONÇALVES, 2013; BERTOTTI; SIMÕES, 2016; AQUINO; FREIRE, 2018; SANTORINI; PAGLIARIN, 2016). Para os autores, o espaço escolar é rico para estabelecer um diálogo aberto sobre as dificuldades que aparecem no decorrer do processo de ensino, para trocar experiências e construir novas aprendizagens.

Ao longo do tempo, a temática sobre o coordenador pedagógico tomou lugar de destaque nas discussões na área educacional contemporânea, isso ocorre devido à inquietude por parte do poder público, dos centros de pesquisa, formadores e docentes. Observa-se, na análise das produções acadêmicas dos últimos 10 anos, um movimento crescente envolvendo o trabalho do coordenador pedagógico, bem como a formação continuada do professor. As pesquisas selecionadas convergem com a preocupação deste projeto de tese em investigar o trabalho do coordenador pedagógico e, em que pese outros objetivos de pesquisa, ressalta-se que elas apontam a importância da continuidade nas investigações sobre o tema.

Esse levantamento contribui para defender o diferencial deste projeto apresentado, tendo em vista que não houve uma preocupação nas pesquisas selecionadas envolvendo a forma estrutural e relacional de compreender a realidade. Dessa forma, as pesquisas resultam em uma análise que responsabiliza o coordenador pedagógico ao não realizar a formação continuada, sem buscar um contraponto na perspectiva neoliberal das políticas de formação continuada realizada nas escolas. Além disso, não foram encontradas pesquisas envolvendo uma análise da interferência da relação público-privado na formação continuada dos professores.

1.2 PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU

A ciência social deve incluir uma sociologia da percepção do mundo social, que leve em conta a construção das visões dos agentes, que também contribuem para a construção desse mundo. Cabe afirmar que os pontos de vista são constructos que contêm a gênese da própria estrutura, por isso, para Bourdieu (1996, p. 27), o ponto de vista do agente é princípio de visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, com base em uma perspectiva definida pela posição objetiva que assume, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social. Com isso, os pontos de vistas se diferem, pois estão inseridos em posições diferentes, com modos de interpretação antagônicos.

Bourdieu (2014) entende que o estruturalismo genético deve estabelecer a lógica específica da gênese e, concomitantemente, descrever a natureza que se desenvolve nessa lógica, ou seja, é a partir da análise da origem do objeto de pesquisa que se compreendem as razões e os meios em que ela se mostra. Assim, compreender o objeto de pesquisa nessa perspectiva ultrapassa uma análise superficial. Com isso, o método que Bourdieu adota problematiza e esclarece na origem da produção das ideias no mundo social, no engendramento das relações. Para isso, o autor busca encontrar as tramas lógicas ou problemáticas que indicam a presença de uma estrutura subjacente ao social (THIRY-CHERQUES, 2006).

Em suas investigações, Bonnewitz (2003) ressalta que a estrutura se trata de um conjunto de elementos que formam um sistema. Esses elementos são correlacionais e dependem uns dos outros, formando um todo organizado. Portanto, modificar um elemento da estrutura acarreta modificações em todos os outros elementos da estrutura inicial. É na relação entre a objetividade e a subjetividade que Bourdieu (2014) insere a sua teoria da prática, superar os antagonismos entre tais análises sem, no entanto, desconsiderar os avanços e os ganhos da relação entre as bases objetivas e subjetivas. Para isso, Bourdieu (2014) desenvolve uma crítica ao modo como se produz ciência social, com denúncias aos limites das teorias sociais estruturalistas e fenomenológicas.

A ciência social oscila entre dois pontos de vista aparentemente incompatíveis, o objetivismo e o subjetivismo, que pode obter diversas colocações, entre elas teórica e prática, macro e micro, social e individual. De um lado, o objetivismo, que se afasta das representações do indivíduo e compreende os fatos sociais como coisas. Para isso, imperam

as análises pelo viés das estruturas sociais objetivas e se desconsideram as representações subjetivas dos indivíduos. Por outro lado, o subjetivismo, que reduz o mundo social às representações dos agentes. Nesse sentido, da mesma forma que o subjetivismo predispõe a reduzir as estruturas às interações, o objetivismo tende a desconsiderar as ações.

A fim de fugir da tradição em exaltar o antigo distanciamento entre a análise das lógicas práticas, por oposição à análise da lógica das lógicas, Bourdieu desenvolve uma teoria da prática. Bourdieu rompe com a análise estática do objetivismo e com a perspectiva tácita. O modo de conhecimento praxiológico realiza uma inversão da problemática que a ciência objetiva, entende como sistema de relações independente das vontades individuais, na mesma medida em que é contra a ciência fenomenológica com a experiência primeira. Assim, o “[...] conhecimento praxiológico não anula as aquisições do objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve de excluir para obtê-las” (BOURDIEU, 2003, p. 40).

A praxiologia não só conserva o conhecimento de ordem subjetivista e objetivista, como também os integra para se transformar em uma teoria da prática. Do subjetivismo, Bourdieu rompe com as pré-noções, mas considera o objeto como um todo, no qual entende o processo de construção do fato social como objeto. Para o autor, o agente não é mero suporte da estrutura, ou seja, não são partículas passivamente conduzidas pela estrutura:

Os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. (BOURDIEU, 1996, p. 42)

A praxiologia tem como objeto as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas que se atualizam e se reproduzem, realizando um processo de interiorização da exterioridade, e de exteriorização da interioridade. À vista disso, o conceito de agente envolve dois aspectos: o agente como aquele que age sobre uma determinada ação, de forma exterior, e, de outro modo, é também acionado conforme o conjunto de esquemas interiorizados pelo agente que antecede e orienta a ação.

A praxiologia desenvolvida por Bourdieu considera o agente social e as relações objetivistas e subjetivistas que o compõem, e que está diretamente atrelada à posição que este ocupa em uma determinada estrutura social. Portanto, é preciso “[...] aplicar o modo de pensar relacional ao espaço social dos produtores: o microcosmo social [...], é um espaço de relações

objetivas entre posições.” (BOURDIEU, 1996, p. 70). Nesse sentido, a análise das estruturas objetivas, ou seja, as estruturas dos diferentes campos se realizam de forma inseparável da análise da gênese das estruturas mentais. Tais estruturas mentais são, em parte, produto da incorporação das estruturas sociais.

O *habitus* é assim entendido como princípio gerador das práticas, sendo necessário compreender as estruturas que originam as práticas habituais dos agentes. Bourdieu (2009, p. 87) descreve como estruturas estruturantes:

[...] *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção de conscientes de fins e domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, e objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o seu produto da obediência a algumas regras [...].

Compreender o conceito de agente é desmistificar as suas ações e considerar que elas estão atribuídas a um determinado campo e se engendra a um *habitus*: “La noción de campo es, junto con las de *habitus* y capital, el concepto organizador central” (WACQUANT; BOURDIEU, p. 147, 2001). Dessa forma, para analisar um determinado campo, é necessário relacionar o *habitus* e o capital presente nesse campo. A partir dessa compreensão, entende-se que a formação continuada que se realiza na escola está inserida em um determinado campo.

A conexão do agente com o mundo material e social se estabelece a partir de atos individuais e coletivos (ROBBINS 2018). No entanto, o peso das estruturas tem princípios definidores, pois elas são pré-construídas e estão em evolução constante. Portanto, a teoria da prática de Bourdieu (ROBBINS, 2018) trata-se de uma análise relacional, que entende como necessário condicionar a prática científica a um conhecimento do agente, o qual considera tanto o objetivismo como o subjetivismo (ROBBINS, 2018).

Com esse entendimento, a compreensão da realidade é estrutural e relacional, o que confere à teoria de Bourdieu o reconhecimento como uma teoria das estruturas sociais. Ao desenvolver sua teoria sociológica, Bourdieu (2004, p. 18) afirma que o “[...] modo de pensamento estrutural ou relacional na sociologia, resistiu com todas as forças às formas mundanas do estruturalismo”. Assim, a teoria sociológica de Bourdieu visa estabelecer a articulação entre os agentes e as estruturas sociais.

Para Bourdieu (1989), o real é relacional, a complexidade do real não permite uma análise de um único ângulo. É preciso considerar aspectos que envolvem como um todo que se estabelece no objeto de pesquisa. Para romper com essa análise dual, Bourdieu (1989) evidencia que o papel do relacional está na apreensão dos espaços sociais, a fim de superar a oposição artificial que se estabelece entre as estruturas e as representações. Por conseguinte, a ciência social deve tomar como objeto a realidade, mas também a percepção dessa realidade, isto é, os pontos de vista dos agentes.

A partir de uma chamada cumplicidade ontológica, Bourdieu (2014) insere um elo entre as relações objetivas e subjetivas, sem valorizar uma em detrimento da outra. Para tanto, a noção de espaço contém em si a apreensão relacional da realidade, que considera da objetividade o conhecimento estruturalista, estruturando as práticas e suas representações, e o conhecimento “fenomenológico”, que explicita a verdade da experiência primeira do mundo social.

As pesquisas embasadas na perspectiva relacional e estrutural de Bourdieu apresentam como característica a relação entre o agente e o campo em que ele está inserido. Nesse sentido, a presente pesquisa entende a importância de se compreender o objeto de pesquisa, qual seja, a formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, levando em consideração os contextos político, histórico, econômico e formativo que afetam diretamente a escola.

A escolha da análise praxiológica bourdieusiana para esta tese sobreveio ao se considerar a busca de estabelecer uma relação entre o agente e a estrutura. Nesta pesquisa, os agentes pedagógicos são representados pelas coordenadoras pedagógicas e professoras que atuam nas escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR, enquanto a estrutura corresponde à SME de Ponta Grossa - PR.

Para isso, traz-se para a análise os determinantes sociais, políticos e econômicos que incidem nas escolas, bem como a parceria entre a SME de Ponta Grossa com a Fundação Lemann, a qual impacta nas atividades realizadas nas escolas e na função que coordenadores pedagógicos assumem em relação à formação continuada dos professores.

1.3 A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE PONTA GROSSA - PR

A presente pesquisa busca analisar a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico a partir de uma perspectiva praxiológica. Para tanto, optou-se pelo fundamento teórico-metodológico de abordagem qualitativa, que permite considerar a relação entre a objetividade e a subjetividade, que não pode ser traduzido em números. Assim, a pesquisa qualitativa está em consonância com a análise relacional de Bourdieu (2014), e permite analisar: Como as formações continuadas são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR? Como as formações continuadas realizadas pelo coordenador pedagógico impactam no trabalho docente das escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR?

A constituição metodológica do estudo em foco teve início na análise das pesquisas correlatas sobre a temática da formação continuada e sobre o trabalho do coordenador pedagógico. Compreende-se que essa análise foi imperativa, visto que a pesquisa não se dá em um vazio, é preciso se obter um parâmetro sobre o estado atual dos conhecimentos em relação à temática estudada. Assim, o intuito foi relacionar e interpretar pontos de vista convergentes e divergentes nesta pesquisa. Concorde-se com Mainardes (2017) que a revisão ética da pesquisa se configura para além das preocupações com normas e procedimentos. Para tanto, a presente pesquisa foi submetida à avaliação ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UEPG, via Plataforma Brasil, e aprovada pelo Parecer nº 3.695.591, no dia 10 de novembro de 2019.

1.3.1 O campo da pesquisa

Para se compreender quais critérios fundamentam a escolha do município de Ponta Grossa - PR como campo desta pesquisa, foram selecionadas, no estado do Paraná, as cidades que apresentam mais de 300 mil habitantes, entendendo-se que se caracterizam como referência para indicadores sociais, econômicos e demográficos. Com base nas informações disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), destacam-se os números estimados no Censo de 2019 sobre o número de habitantes, escolas, docentes e alunos matriculados (BRASIL, 2019).

Seguindo a lógica do ranking dos municípios com maior número de habitantes do estado do Paraná, pontua-se, em ordem decrescente, a capital Curitiba - PR, com 1.751.907 habitantes, que comporta 502 escolas do Ensino Fundamental, com o total de 12.430 docentes do Ensino Fundamental e 258.098 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Londrina - PR é o segundo município com maior número de habitantes do

Paraná, tendo sido estimado para o ano de 2019 o total de 506.701 (BRASIL, 2019). Totaliza 218 escolas, com matrícula de 78.499 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e do Ensino Fundamental somam-se 4.028 docentes.

A formação continuada é descrita no Plano Municipal de Educação do município (LONDRINA, 2015) como parte essencial para a prática docente, nesse sentido, é prevista no calendário escolar a formação continuada para os professores e para a equipe pedagógica, realizada pela Secretaria Municipal de Educação. No calendário escolar do ano de 2019 do município, a formação continuada é denominada “Prática Pedagógica/Reunião administrativa/Conselho de Classe”, e foi prevista sete vezes durante o ano letivo.

O município de Maringá - PR é o terceiro mais populoso do estado do Paraná, com 357.077 habitantes, sendo 125 escolas, 51.315 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e 2.700 professores que atuam no Ensino Fundamental (BRASIL, 2019). O Plano Municipal de Educação do Município de Maringá-PR ressalta como estratégia consolidar a política municipal de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes e instituições formadoras. No entanto, a formação continuada dos professores não está prevista no calendário escolar.

Conforme informações do IBGE, a população estimada para o Censo de 2019 da cidade de Ponta Grossa é de 351.736 pessoas, o que representa a 4ª cidade com maior número de habitantes do estado do Paraná (BRASIL, 2019). Os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) informam que o município conta com 49 estabelecimentos de ensino administrados pelo Estado, 144 geridos pelo município e 66 pela rede particular de ensino. Quanto ao número de estabelecimentos, conta-se com 163 escolas, sendo 59.456 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e um total de 2.628 docentes do Ensino Fundamental. A fim de compreender melhor os dados sobre os municípios, organizou-se a Tabela 1, com base nos dados coletados no site do IBGE, para fins didáticos.

TABELA 1 - Dados dos municípios do Paraná que apresentam mais de 300 mil habitantes com base no IBGE.

Cidades	Habitantes	Escolas	Docentes E. F	Alunos E.i. / e.f.
Curitiba	1.751.907	502	12.430	258.098
Londrina	506.701	218	4.028	78.499
Maringá	357.077	125	2.700	51.315
Ponta Grossa	351.736	163	2.628	59.456

Fonte: IBGE (BRASIL, 2019)

O Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015) estabelece como estratégia organizar programas de formação continuada para os professores. Para isso, o documento ressalta a efetivação de políticas públicas para a formação continuada permanente dos profissionais da educação. O calendário escolar do município prevê a formação continuada dos professores no âmbito escolar. O Programa Gestão para Aprendizagem (PGA), atualmente conhecido como Programa Formar, da Fundação Lemann, vem atuando como parceria técnica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido na SME.

O PGA tem duração de até 3 anos e atua de forma integrada nas ações das secretarias de educação, nas formações em gestão pedagógica e didática específica de português e matemática, para os coordenadores e diretores das escolas e formadores das próprias redes - nesse caso os assessores pedagógicos⁴ (APs). O objetivo é apoiar os educadores em seu “[...] desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, p. 15). Com isso, o envolvimento da Fundação Lemann se dá desde a secretaria até as práticas de gestão, os processos pedagógicos e formativos, considerando que essa é uma “[...] sintonia essencial para proporcionar educação de qualidade para todos os alunos” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

Diferentemente dos outros municípios apresentados, o município de Ponta Grossa possui parceria com a Fundação Lemann. Nesse caso, a privatização ocorre no processo de execução, para isso, a oferta permanece pública, mas o que se chama de “conteúdo da educação” é privatizado. Deste modo, a Fundação Lemann interfere no conteúdo da educação através da formação de professores, do material didático, da rotina das aulas, do monitoramento das escolas e da atuação do professor, numa relação de controle e cobrança dos resultados (PERONI, 2015).

O processo inicial da parceria se dá quando a Fundação Lemann lança um edital público em sua página da internet, a partir do que as redes de ensino se candidatam a tê-la

⁴ Os assessores pedagógicos (APs) são profissionais com função gratificada de 32%, calculada sobre o vencimento inicial da carreira de professor. Possui regulamentação específica, sendo o local de lotação do profissional a sede administrativa da Secretaria Municipal de Educação. A função de assessoramento pedagógico pode ser exercida por habilitado em Licenciatura Plena de Pedagogia ou outras licenciaturas, de acordo com as necessidades curriculares ou pedagógicas da rede municipal de ensino (PONTA GROSSA, 2015). Assim como as funções de direção e de coordenação pedagógica, para exercer o assessoramento pedagógico, é exigência obter experiência de magistério na rede municipal de ensino de, no mínimo, 3 anos. A SME conta com 26 APs, e as incumbências destes profissionais envolvem o suporte técnico e pedagógico para escolas coordenadores pedagógicos, oferecendo-lhes subsídios para o desenvolvimento dos alunos e a formação em serviço dos profissionais da educação (PONTA GROSSA, 2015).

como parceira. O edital conta com algumas exigências a serem cumpridas, dentre as quais destacam-se: 1. Alinhamento com a missão e/ou estratégia; 2. Potencial de impacto em escala; 3. Liderança comprometida e engajada; 4. Capacidade de atuação sistêmica; 5. Primeiras evidências de sucesso consolidadas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021).

A parceria entre a Fundação Lemann e as redes de ensino está baseada em um Termo de Cooperação, instrumento jurídico formalizado entre órgãos e entidades da Administração Pública ou entre estes e entidades privadas sem fins lucrativos, com o objetivo de firmar interesse de mútua cooperação técnica (BRASIL, 2008). O Termo de Cooperação entre a Fundação Lemann e o município de Ponta Grossa - PR foi firmado em 30 de agosto de 2016 e possui 8 cláusulas, assim dispostas: - Primeira, Do objeto; Segunda, Das obrigações das partes; Terceira, Da vigência; Quarta, Término; Quinta, Da comunicação entre as partes; Sexta, Dos direitos autorais do curso; Sétima, Da divulgação do projeto e das marcas dos patrocinadores, executores e apoiadores e Oitava, Das disposições gerais.

Ricowski (2017) deflagra que, de modo geral, os contratos entre empresas privadas e o setor público geralmente são sigilosos, portanto, os detalhes precisos são geralmente desconhecidos. No caso do município de Ponta Grossa - PR, foram realizadas muitas tentativas para se ter acesso aos documentos que comprovam a relação entre o município e a Fundação Lemann, tanto no site da Prefeitura, no site da Fundação, via telefone e com aberturas de protocolos⁵ e ofícios, no entanto, não se obtiveram respostas. Importante esclarecer que um documento de interesse público, recursos públicos como termo de parceria, convênios ou acordos deveriam ser de fácil acesso, conforme a Lei da Transparência nº12.527/2011 (BRASIL, 2011).

O município de Ponta Grossa - PR conta com o total de 86 escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, dentre as quais 16 atendem em tempo parcial e 9 são organizadas de forma mista, ou seja, atendem com turmas em tempo integral e parcial. Assim, 61 escolas de Ensino Fundamental são de tempo integral. O campo desta pesquisa são as Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa – PR. A ampliação gradativa do tempo de permanência das crianças na escola, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciou em 2014 (PONTA GROSSA, 2020), com o objetivo de atender à meta 6, estabelecida no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

⁵ Pedido protocolado no dia 15/06/2021, sob n. 16561/2021, requerendo o documento.

Conforme os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o formato da organização da Proposta Pedagógica para a escola de tempo integral nas instituições escolares da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR aderiu a mudanças pela assunção de novas tarefas (PONTA GROSSA, 2020). De acordo com o documento, houve o acesso a mais equipamentos, a reorganização dos espaços internos e externos da escola, profissionais com formação para o desempenho de suas funções nas diferentes áreas de conhecimento e projetos específicos.

As Escolas de Tempo Integral oferecem seis horas diárias nas diversas áreas de conhecimento, de forma a contemplar todos os componentes curriculares obrigatórios de acordo com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (PONTA GROSSA, 2020). Na sexta-feira os alunos são dispensados no período vespertino para planejamento coletivo do corpo docente, formação em serviço e organização dos espaços escolares (PONTA GROSSA, 2020). Com isso, se pressupõe que o problema sobre espaço e tempo dentro da escola para realizar a formação continuada possa ser sanado, visto que há uma dinâmica de organização para que isso ocorra de forma coletiva e no espaço escolar.

Consta nos Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020) a ampliação da jornada escolar tem obrigatoriamente de ser uma ampliação qualificada do tempo, a qual possibilita situações intencionais de aprendizagem. O documento também pontua, que o objetivo da política educacional do município de Ponta Grossa de ampliação do tempo escolar é a permanência da criança na escola, atendendo-a integralmente em suas necessidades educacionais.

Para Cavaliere (2007), a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar. O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Ressalta-se a importância de introduzir outros componentes formativos, sem, no entanto, perder de vista o grande desafio da educação básica: fazer com que os alunos tenham acesso ao saber elaborado.

1.3.2 Procedimentos metodológicos dos instrumentos da pesquisa

Considerando-se o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pela Covid-19, publicado pelo Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, em

fevereiro de 2020, e o Plano de Contingência Estadual para Infecção Humana pela Covid-19, editado pela Secretaria de Estado da Saúde; para prevenir e resguardar os sujeitos de pesquisa, já aprovada pelo comitê de Ética, foi necessário reformular os instrumentos, de forma a alcançar os objetivos da pesquisa com resguardo à saúde de todos.

Ao se obter a autorização da SME de Ponta Grossa - PR, entrou-se em contato com as coordenadoras pedagógicas e professoras. A pesquisa iniciou por meio de questionários, cujo objetivo foi traçar o perfil das coordenadoras pedagógicas, com vistas a identificar experiências pessoais, formativas e aspectos relacionados ao trabalho com a formação continuada na escola. Em virtude da suspensão das aulas presenciais em função das medidas de combate à Covid-19, optou-se por enviar o questionário para o e-mail das escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa – PR, por meio de ferramenta online, a plataforma *Google Forms*.

Em um segundo momento, foi enviado um convite, via *WhatsApp*, a todas as coordenadoras pedagógicas e professoras que atuam nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, convidando-as para participarem da segunda etapa da pesquisa: a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma fidedigna, e foram denominadas no corpo do texto como ECP - entrevista coordenadora pedagógica e EP - entrevista professoras.

Duarte (2004) aponta que uma boa entrevista exige: a) clareza e definição dos objetivos de sua pesquisa; b) conhecimento sobre o contexto em que pretende realizar sua investigação; c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para a investigação.

1.3.3 Os participantes da pesquisa

Ao considerar o objeto da presente pesquisa – a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, definiram-se como participantes da pesquisa as coordenadoras pedagógicas e as professoras que atuam nessas escolas. O coordenador pedagógico é responsável por realizar o acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores e, dentre as suas atribuições, destacam-se o planejamento e a coordenação de ações de formação continuada dos professores no espaço escolar.

Apreende-se que o professor não é apenas um receptor do seu processo de aprendizagem, mas protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional. Para tanto, a fim de se compreender a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, são considerados também como participantes desta pesquisa as professoras que atuam nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. Os itens a seguir tratam de clarificar sobre os participantes da pesquisa.

I. As coordenadoras pedagógicas:

Ao considerar atribuição do coordenador pedagógico realizar a formação continuada nos espaços escolares, delimitou-se como participantes da pesquisa as coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. Para tanto, foi solicitada à SME, via documento, uma autorização (APÊNDICE A) para a realização da pesquisa com as coordenadoras pedagógicas da RME; a requisição foi protocolada e, após análise, aprovada.

Inicialmente, o contato se deu via ligação telefônica com as 61 escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, com o intuito de obter dados do e-mail e *WhatsApp* das coordenadoras pedagógicas, para envio do questionário e, posteriormente, realizar a entrevista. Optou-se, a princípio, por enviar o questionário para os e-mails das referidas escolas por meio de ferramenta online, totalizando 87 coordenadoras pedagógicas.

A plataforma utilizada foi o *Google Forms*, de modo que, ao receberem o *link* e abrirem o formulário, elas tinham acesso ao TCLE (APÊNDICE A). Do total, obteve-se retorno de 8 coordenadoras pedagógicas, as quais responderam aos formulários. Em virtude da pandemia da Covid-19, a quantidade de e-mails enviados pela SME às escolas teve um aumento significativo, havendo dificuldade para as coordenadoras pedagógicas encontrarem o formulário no e-mail das escolas. Dessa forma, reencaminhou-se o formulário para os endereços eletrônicos pessoais das coordenadoras pedagógicas, que demonstraram interesse em responder.

Assim, foi alcançada a participação de mais 25 coordenadoras pedagógicas, totalizando 33 questionários respondidos, denominados no corpo do texto como QCP - questionário coordenadora pedagógica. Na primeira parte do questionário, foram solicitadas informações que revelaram a caracterização das participantes, o que pode ser observado no quadro:

QUADRO 3 - Dados das coordenadoras pedagógicas que responderam ao questionário e atuam nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa – PR.

Coordenadoras Pedagógicas	Idade	Tempo de atuação na docência (anos)	Tempo de atuação na coordenação pedagógica (anos)	Especialização
QCP1	40-50	5 - 10	+ 20	Alfabetização
QCP2	40-50	10 – 20	5 – 10	Educação Especial; Neuropsicopedagogia
QCP3	20-30	- 5	- 5	Mestrado
QCP4	40-50	10 – 20	5 – 10	Neuropsicologia; Educação Inclusiva; Neuropsicologia Clínica
QCP5	_____	5 - 10	40	Gestão do trabalho escolar
QCP6	40-50	10 – 20	5 – 10	Sim
QCP7	40-50	+ 20	5 – 10	Administração escolar; Supervisão e orientação educacional; Gestão do trabalho na escola
QCP8	30-40	10 - 20	5 – 10	Psicopedagoga
QCP9	30-40	10 - 20	- 1	Educação Especial
QCP10	40-50	5 - 10	- 1	Psicologia da Educação; Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia
QCP11	50-60	+ 20	5 - 10	Metodologia do Ensino da Arte
QCP12	40-50	5 - 10	+ 10	Psicologia da Educação
QCP13	40-50	5 - 10	- 5	Educação Especial
QCP14	40-50	5 - 10	- 5	Educação Especial
QCP15	30-40	- 5	- 5	Neuropsicopedagogia Clínica
QCP16	60-65	10 - 20	5 - 10	Pedagogia Empresarial
QCP17	30-40	5 - 10	- 5	Gestão Educacional e Organização Pedagógica
QCP18	40-50	5 - 10	5 - 10	Educação Especial
QCP19	40-50	5 - 10	+ 10	Psicopedagogia
QCP20	40-50	5 - 10	- 5	Gestão Escolar
QCP21	40-50	5 - 10	5 - 10	Gestão Educacional
QCP22	20-30	5 - 10	- 5	Gestão Educacional
QCP23	30-40	10 - 20	- 5	Educação infantil e séries iniciais
QCP24	30-40	5 - 10	- 5	Educação Especial; Neuropsicopedagogia
QCP25	50-60	+ 20	- 5	Neuropsicopedagogia
QCP26	40-50	10 - 20	5- 10	Gestão Escolar; Psicopedagogia
QCP27	40-50	5 - 10	- 5	Mestrado; Gestão Pública; Escola de Tempo Integral; Fundamentos da Pedagogia
QCP28	40-50	5 - 10	- 5	Psicologia da Educação
QCP29	40-50	10 - 20	- 5	Educação Musical
QCP30	40-50	20 -30	5 - 10	Psicopedagogia; Educação da Primeira Infância
QCP31	40-50	10 - 20	- 5	Neuropsicopedagogia; Literatura
QCP32	40-50	10 - 20	- 5	Educação Musical
QCP33	40-50	+ 20	5 - 10	Psicologia da Educação

Fonte: A autora.

Como pode se observar no Quadro 3, a QCP5 não identificou sua idade, e a QCP6, por sua vez, optou por não informar a respeito da especialização, mas descreveu “sim”. Dessa forma, inferiu-se que esta possui outras formações além da inicial. As coordenadoras pedagógicas possuem especialização lato sensu, sendo que a QCP3 e a QCP10 possuem formação stricto sensu. Ainda, elas realizaram pós-graduação em diferentes especialidades, algumas apresentam dois ou mais cursos. Tal busca formativa, conforme Romanowski e Martins (2010), pode retratar uma preocupação com o desenvolvimento profissional e possibilita condições para níveis mais elevados da carreira docente.

Para assumir o cargo da coordenação pedagógica, todas as participantes da pesquisa foram indicadas pela SME para o exercício da função. A Lei nº 12.269 (PONTA GROSSA, 2015) explicita que tanto a coordenação pedagógica quanto a função de assessoramento pedagógico constituem funções gratificadas, sem a necessidade de haver um processo seletivo.

Em um segundo momento, foi enviado, via *WhatsApp*, um convite para todas as coordenadoras pedagógicas que atuam nas 61 escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, convidando-as para participar da segunda etapa da pesquisa, que se trata da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Dentre as coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas, 9 se encontravam ocupadas naquele momento e, mesmo com retorno da ligação, não puderam atender devido às demandas da escola. Foi deixado o contato para retorno, mas ele não ocorreu; 7 escolas não atenderam ao telefone, mesmo com insistência; 3 coordenadoras pedagógicas não estavam na escola; 1 estava em licença maternidade; e, por fim, 1 escola estava sem coordenadora pedagógica.

Assim, obteve-se êxito para esta etapa o contato pessoal de 40 coordenadoras pedagógicas, das quais 10 tiveram interesse de participar da entrevista semiestruturada, por meio de encontros online via *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma fidedigna, denominadas no corpo do texto como ECP - entrevista coordenadora pedagógica, conforme o Quadro 4, a seguir:

QUADRO 4 - Dados das coordenadoras pedagógicas entrevistadas que atuam nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa – PR.

Coordenadoras Pedagógicas	Idade	Tempo de atuação na docência (anos)	Tempo de atuação na coordenação pedagógica (anos)	Especialização
ECP1	30-40	- 5	+ 5	Neuropsicopedagogia
ECP2	40-50	10-20	+5	Mestrado em Linguagem Subjetividade e Identidades Especialização em Gestão Pública Municipal Especialização em escola de Tempo Integral Especialização em Fundamentos da Pedagogia
ECP3	30-40	5-10	-5	Educação
ECP4	30-40	10-20	+ 5	Educação Especial
ECP5	20-30	5-10	-5	Gestão Escolar
ECP6	30-40	5-10	- 5	Neuropsicopedagogia
ECP7	40-50	5-10	-5	Gestão Escolar
ECP8	20-30	10-20	- 5	Educação Especial.
ECP9	50-60	5-10	+ 30	Psicologia
ECP10	40-50	10-20	-5	Educação Especial

Fonte: A autora.

II. Os professores

Para se compreender a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, realizou-se a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), via *Google Meet*, com as professoras das escolas que possuem coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. A partir de convite realizado via *WhatsApp* para o grupo das professoras das escolas, 7 se propuseram a participar da pesquisa. Com vistas a se obter a caracterização das professoras, enviou-se, antes, um questionário (APÊNDICE E). No corpo do texto, as entrevistas são denominadas EP - entrevista professoras, conforme o Quadro 5, a seguir:

QUADRO 5 - Dados das professoras entrevistadas que atuam nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR

Professoras	Idade	Tempo de atuação na docência (anos)	Especialização
EP1	40-50	10-15	Arte e Educação Libras Matemática Ensino Integral
EP2	30-40	10-15	Educação Especial
EP3	30-40	5-10	Gestão Educacional
EP4	30-40	10-15	Gestão escolar, Psicopedagogia
EP5	20-30	5-10	Alfabetização e Letramento Educação e Sociedade
EP6	40-50	20-25	Educação Especial
EP7	30-40	5-10	Gestão Escolar

Fonte: A autora.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 5, as professoras entrevistadas ultrapassam o período de estágio probatório da SME (3 anos). A partir da análise de Huberman (2000), que apresenta o Ciclo de vida profissional docente, é possível identificar que as professoras se encontram na fase da diversificação e do questionamento, que ocorre entre os 7 e 25 anos de carreira. A fase da diversificação é marcada pela quebra da rigidez pedagógica, ou seja, o professor, nessa fase, passa a realizar experimentações. A segunda fase denominada do questionamento é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e/ou conservadorismo e lamentações.

A EP1 pontua que assumiu o cargo de coordenadora pedagógica por 1 ano, mas não deu continuidade devido a questões que envolvem o sistema. A EP6 destaca que já assumiu a função de coordenadora pedagógica por 9 meses, mas deixou o cargo por não obter o perfil para exercer o trabalho; para ela, é necessário paciência, equilíbrio e “jogo de cintura” para ficar no meio do “fogo cruzado” de pais, professores e SME.

A EP1 e a EP3 têm interesse em assumir o cargo de coordenadora pedagógica. EP1 pontua que a função do gestor pedagógico pode fazer a diferença na vida da comunidade escolar, enquanto a EP3 relata a vontade de coordenar a escola que sempre idealizou: organizada, que valoriza a prática dos professores e a aprendizagem dos alunos. As outras professoras não apresentaram interesse em assumir a função de coordenadora pedagógica.

Todas as professoras são formadas em Pedagogia, sendo 4 da UEPG e o restante das faculdades particulares: Faculdade Santa Amélia (SECAL) e Faculdade Sagrada Família (FASF). Elas possuem pós-graduação em diferentes especialidades, algumas apresentam 2 ou mais especializações *lato sensu*, enquanto a EP4 possui formação *stricto sensu* em nível de mestrado.

1.3.4 Metodologia de análise

A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa é qualitativa, que utilizou como procedimentos metodológicos o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados serão analisados mediante a ATD, na busca de observar a formação continuada realizada pelas coordenadoras pedagógicas das escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 7), a ATD “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de

produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Assim, a ATD se realiza a partir da análise de um conjunto de dados, denominado pelos autores como corpus textual, que pode ser produzido pelo pesquisador ou a partir de documentos já existentes. Conforme os autores, para tal método interpretativo é imprescindível o envolvimento do pesquisador, que precisa assumir-se intérprete e autor.

A ATD é uma abordagem metodológica mediada por duas formas de análise na pesquisa qualitativa: a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. Ainda, a ATD assume uma especificidade em sua análise, pois se trata de um processo que envolve ciclo de desconstrução, reconstrução e produção de novos entendimentos sobre os fatos (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Com base na ATD, esta pesquisa se organiza a partir das seguintes etapas de análise:

ETAPA 1: Unitarização ou desmontagem do texto: transcrições das entrevistas e desconstrução do texto;

ETAPA 2: Categorização ou estabelecimento de relações: processo de análise do corpus textual para identificar pontos convergentes e divergentes;

ETAPA3: Captação de novo emergente ou compreensão renovada do todo: combinação dos elementos com base no todo do texto.

A **unitarização** é o momento em que os textos são separados em unidades de significado, as quais podem constituir outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2007). Esse processo se dá na desmontagem ou desintegração dos textos, destacando-se seus elementos constituintes. Busca-se colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se perceber as várias categorias de análise que se desfazem. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2007, p. 18) o processo de unitarização envolve:

[...] desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber o sentido dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se compreenda que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude.

No processo de unitarização, realizou-se o exame dos materiais a partir do corpus textual – um conjunto de dados em que os materiais analisados constituem um agrupamento dos

mesmos significantes. Os textos são analisados a partir dos detalhes que apresentam; para isso, se fez necessário um processo de fragmentação para detectar as unidades constituintes do texto, com o intuito de demonstrar como enunciados referentes aos fenômenos investigados (MORAES, 2003).

Para a constituição dos significantes iniciais da pesquisa, foram utilizados os dados emergentes dos questionários e das entrevistas realizada com as coordenadoras pedagógicas e as professoras. Os áudios das entrevistas foram ouvidos, transcritos e analisados individualmente, e, no processo de transcrição, foram geradas as primeiras impressões. Logo, o *corpus* textual desta pesquisa são as transcrições das entrevistas e os questionários. Vale considerar que a tabela gerada por meio de ferramenta online, a plataforma *Google Forms* possibilitou uma análise do perfil das coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR.

Para a realizar a unitarização, Moraes (2003, p. 195) destaca algumas etapas: “1. Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2. Reescrita de cada unidade de modo que assumam um significado o mais completo possível em si mesma; 3. Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida” (MORAES, 2003, p. 195). A partir do material transcrito, fez-se uma leitura cuidadosa, detalhada e individual, a fim de buscar sentidos na fala dos participantes da pesquisa. Em seguida, a fragmentação do texto, com o intuito de ressaltar pontos unitários na fala dos coordenadores pedagógicos e dos professores, e relacionar com os dados coletados dos questionários.

Posteriormente, foram nomeadas as unidades que emergiram dessa primeira análise do *corpus* textual, sendo: A formação continuada nas escolas públicas municipais de tempo integral e os efeitos da parceria com a Fundação Lemann na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.

Em seguida, a **categorização**, processo no qual reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise, desenvolvendo-se a segunda parte do processo. Nesse momento, cabe ao pesquisador perceber a quantia de categorias que podem ser retiradas no processo de fragmentação do texto. A definição das unidades elementares e a categorização podem ser realizadas a partir da relação com a análise da pesquisa, ou seja, os objetivos e as teorias que balizam a pesquisa.

A categorização se realiza a partir da relação com o fenômeno analisado, as teorias e os objetivos da pesquisa, isto é, as “[...] construções teóricas que o pesquisador elabora a partir do *corpus*” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 47). Nesse momento, realizam-se aproximações

entre os elementos da unitarização – as unidades já identificadas anteriormente, “[...] combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 34).

Ressalta-se que o problema de pesquisa se delimita: Como as formações continuadas são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR? Como questão complementar, destaca-se: Como as formações continuadas realizadas pelo coordenador pedagógico impactam no trabalho docente das escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR?

Isto posto, a análise caminhou para o estabelecimento das relações – com o intuito de identificar significantes elementares palavras/respostas/expressões com o mesmo significado semântico – etapa da categorização. À medida que a imersão no *corpus* textual era realizada, foi possível estabelecer relações com a problemática, os objetivos e a hipóteses da tese, dessa maneira, as categorias se concederam de forma ampla, a priori. Foram levantadas 12 categorias, são elas:

1. Formação continuada nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR
2. Os efeitos da parceria com a Fundação Lemann na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.
3. Professores ou executores.
4. Formação continuada realizada na escola.
5. Performatividade.
6. CP como agente do Estado na escola.
7. CP como agente pedagógico na escola.
8. Condições de trabalho.
9. Passividade.
10. Gerencialismo.
11. Responsabilização.
12. Formação continuada para exercício da coletividade da escola.

O processo de combinação, classificação e agrupamento do *corpus textual* se deu nessa etapa, chegando-se a pontos convergentes e divergentes das falas das coordenadoras pedagógicas e das professoras. Os autores Moraes e Galiazzi (2007) indicam que o título da

unidade representada, ou seja, das categorias, explicita a ideia central dos significantes pertencentes a ela.

A captação do **novo emergente** é a terceira etapa da análise, conforme apontam Moraes e Galiazzi (2007, p. 23):

[...] as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.

Neste momento, revela-se a interpretação e a descrição do pesquisador para a formação das categorias e unidades de análises, desenvolvendo o metatexto. A organização do metatexto se deu com base nos dois processos que antecederam a análise: a unitarização e a categorização. Após incessantes leituras das categorias emergidas na segunda etapa da ATD, busca-se analisar as conexões existentes entre as categorias e os aspectos teóricos desta pesquisa. Também, tornou-se possível estabelecer maior relação entre a realidade vivida pelas profissionais da educação com o campo da pesquisa - as escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR.

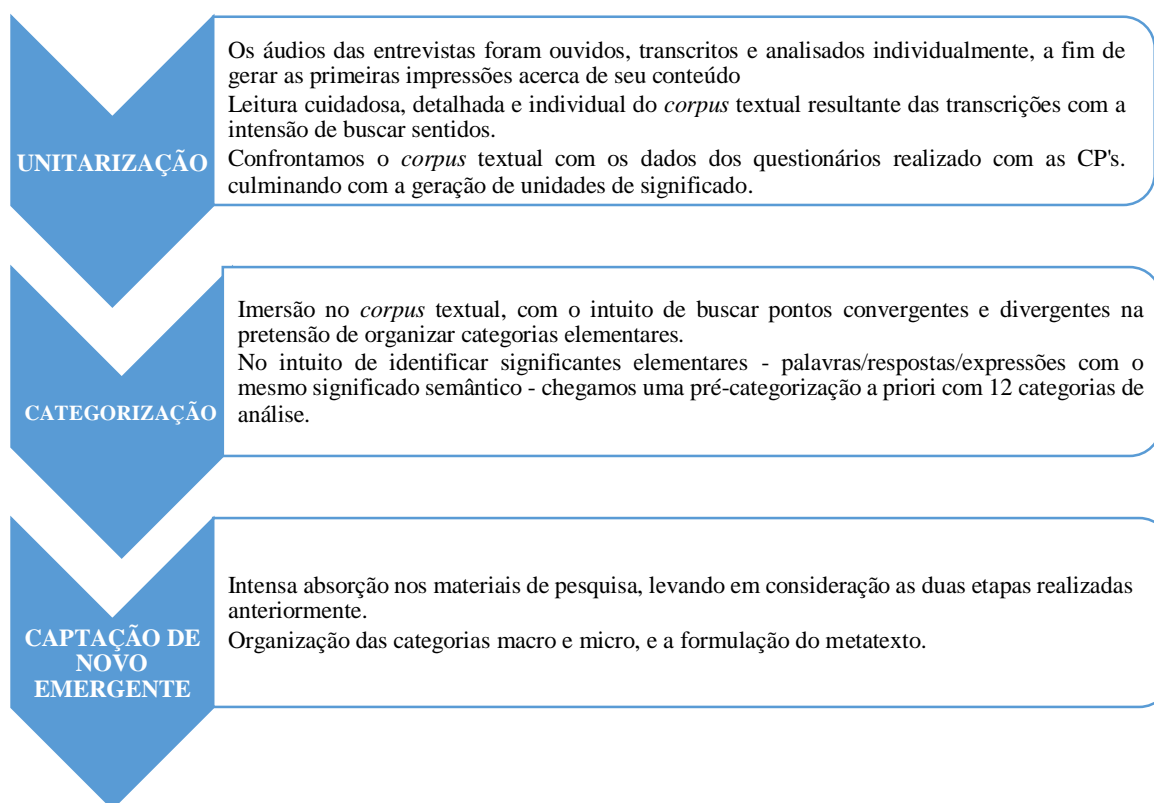
Moraes (2003) denota a importância de uma intensa absorção nos materiais de pesquisa, levando em consideração as duas etapas realizadas anteriormente. Cabe considerar que não se trata de apenas um processo de elementos combinados, mas um diálogo relacional da teoria com o real, para se evidenciar a discussão dos resultados. Isso emerge uma renovada compreensão do todo e, então, faz-se necessária a composição de um metatexto para expor a compreensão sobre a nova combinação dos elementos constituídos nas etapas anteriores.

A ATD é composta de “[...] elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 34). Assim, a ATD considera a análise em sua dimensão totalitária e, por isso, denomina-se como um processo de auto-organização. Ou seja, se constitui numa síntese interpretativa do pesquisador, que envolve uma análise relacional e reflexiva dos metatextos emergidos das três etapas, formando o novo emergente.

A ATD busca captar a realidade, com o intuito de “[...] compreender e descrever o movimento contraditório da realidade, em que novas teses emergem continuamente a partir do questionamento e superação de antigas teorias” (MORAES, 2003, p. 206). Tal análise está em consonância com a perspectiva bourdieusiana, que valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos, ao mesmo tempo em que compreende a influência da estrutura como mecanismo de dominação social.

A fim de compreender, de forma didática, como as etapas da ATD estão presentes na pesquisa, apresenta-se a Figura 1, a seguir:

FIGURA 1 - As etapas da ATD na pesquisa



Fonte: A autora

A captação do novo emergente é a busca de estabelecer um diálogo da teoria com a realidade, evidenciando a discussão dos resultados. A tese desta pesquisa é que a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR possui um caráter prescritivo, normativo, com base nas competências tecnicistas que visa produzir uma conduta docente, pautada na responsabilização dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

Parte-se do pressuposto de que a formação continuada, como parte integrante do processo formativo do professor, se alicerçada a uma perspectiva crítica, pode possibilitar o desenvolvimento profissional docente, e, com isso, melhorias da prática pedagógica. Para isso, é preciso que o coordenador pedagógico tenha autonomia para realizar a formação continuada de forma relacionada com a realidade complexa da escola.

1.3.5 Organização dos dados

A análise dos dados a partir do viés relacional e da ATD se fez necessário na busca de produzir um novo olhar, o que Bourdieu (1983) descreve como um olhar sociológico, capaz de construir uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social. Como processo auto-organizado, a ATD possibilita a criação de espaços para a produção do novo, “[...] uma tempestade de luzes surgindo do caos criado dentro do processo” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126). Assim, realiza-se uma análise profunda das categorias construídas a priori, mencionadas no item anterior, com o intuito de se produzirem novos fragmentos.

Para a captação de um novo emergente, realizam-se relações entre as 12 pré-categorias, os elementos da pesquisa e a teoria praxiológica, envolvidas num espaço “[...] entre caos e ordem, entre desorganização e categorização que surgem novas e criativas interpretações e compreensões” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126). Nessa análise, chega-se à organização das categorias macro e micro, conforme descrito no Quadro 6, a seguir:

QUADRO 6 - Categorias da pesquisa

A interferência do setor privado na formação continuada das escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR.	Reorganização do Estado e a interferência do setor privado na educação	
	Políticas educacionais e a lógica gerencial da organização da escola	A relação público-privado e a participação de diferentes segmentos na escola
		O controle a partir do resultado das avaliações externas
		Performatividade
	A Fundação Lemann e a concepção de política de formação continuada	
A escola e as relações de poder		
O cenário da formação continuada dos professores nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR.	O coordenador pedagógico: agente do estado <i>versus</i> agente pedagógico	
	A formação continuada	Formação continuada ou repasse de informações
		Formação continuada como complemento da formação inicial
	A formação continuada na escola como espaço para fortalecer o trabalho coletivo	
	A formação continuada e a cultura escolar	
A formação continuada e o desenvolvimento profissional		

Fonte: A autora

Concorda-se com Bourdieu (2020) quando trata que a lógica da pesquisa é diferente da lógica da exposição do discurso científico, haja vista que, muitas vezes, falar sobre a pesquisa e seus processos não transpareçam as dificuldades e os percalços necessários na sua exposição. Nesse entendimento, realizar a análise praxiológica torna-se um desafio para qualquer pesquisador, pois as classificações que se realiza sobre o mundo social tendem a ser fragmentadas.

O caráter relacional sobre a análise do mundo social é o momento chamado por Bourdieu (2020, p 76) de “[...] verdadeiramente científico, no qual pode-se integrar uma ciência completa e, ao mesmo tempo, os achados do conhecimento objetivista e as realidades contra as quais ele se construiu [...]”. Nesta direção, entende-se que analisar a formação continuada com base na perspectiva relacional envolve compreender as estruturas: o poder do Estado e os agentes sociais – coordenadores pedagógicos e professores no âmbito das escolas de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR. Para esse fim, este trabalho apresenta as categorias de análise de modo transpassado por todo o texto.

Sob a perspectiva relacional, a formação continuada não se encontra fechada em si mesma; de outro modo, está articulada e relacionada com o *habitus* dos agentes e seus processos formativos e no modo como as políticas balizam as práticas realizadas nas escolas. Somente com essa análise ampla da formação continuada é possível se romper com o senso comum e compreender as representações oficiais inscritas nas instituições, nas práticas das organizações sociais – a escola, e nos agentes – professores e coordenadores pedagógicos.

Nos capítulos seguintes, serão tratadas as categorias macro e micro na formação continuada das escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR.

CAPÍTULO 2

O ESTADO E O SETOR PRIVADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE PONTA GROSSA - PR

O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, o Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado.

(Pierre Bourdieu).

A análise sobre o Estado é uma proposta complexa, pois, ao realizá-las, utilizam-se as próprias categorias de representações, inscritas em nossas estruturas mentais. Tais representações são produtos do próprio Estado e, nesse sentido, Bourdieu (1996, p. 91) expressa: “[...] tentar pensar o Estado é expor-se a assumir um pensamento de Estado”. Isto se deve ao fato de o Estado ser entendido como parte constituinte do campo social ao mesmo tempo em que constitui e estrutura a ordem social.

Enquanto produto de um determinado Estado, está-se inscrito nos moldes de um sistema que envolve desde a educação primária estatal até a forma como se obedece à ordem do mundo social. Aqui cabe um exercício ao pesquisador, pois corre-se o risco de não perceber os princípios de dominação estatal, já que tudo pode parecer muito natural, posta e aceita. Com isso, “[...] nossos olhos estão ajustados ao que veem, porque são o produto do que veem. Decorre daí uma dificuldade extrema” (BOURDIEU, 2019, p. 324).

Este Capítulo tem por objetivo abordar a interferência do setor privado na formação continuada nas escolas públicas municipais de tempo integral. Para tanto, se fez necessário, inicialmente, tratar sobre o Estado moderno, com base em Pierre Bourdieu (2014). No segundo item, dedica-se ao processo de reorganização do Estado e a interferência do setor privado na educação. Destina-se um item para tratar sobre as políticas educacionais e a lógica gerencial da organização da escola. Assim, o capítulo está subdividido em três subitens: A relação público-privado e a participação de diferentes segmentos na escola; O controle a partir do resultado das avaliações externas; e Performatividade.

Para compreender as concepções que embasam o trabalho das coordenadoras pedagógicas em relação à formação continuada nas escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR, trata-se sobre a Fundação Lemann e a concepção de política de formação continuada, levando-se em consideração que as concepções que alicerçam o setor empresarial envolvem a escola em uma perspectiva de educação mercadológica. Por fim, o item

intitulado como a escola e as relações de poder tem como intuito desvelar de que forma a escola contribui para conservar e manter as relações de poder dentro de uma lógica gerencial.

2.1 O ESTADO MODERNO E O DESENVOLVIMENTO DO NEOLIBERALISMO

O Estado moderno é resultado do desenvolvimento da sociedade capitalista, que, por se constituir complexo, por vezes incoerente, instável e contraditório de práticas, exige uma administração racional e burocrática. Considera-se que o Estado se organiza de forma relacionada com o modo de produção e, nesse entendimento, as categorias do Estado moderno estão intrínsecas às condições históricas de produção capitalista. Sobre esse modo de produção, o Estado moderno é criado pela burguesia para reproduzir, no seu funcionamento, as particularidades das relações sociais e econômicas neoliberais (BIANCHETTI, 2001).

Ao perpetrar a análise da gênese do Estado, Bourdieu (2014) afirma como um golpe de força simbólico extraordinário que constituiu uma aceitação universal de que nem todos os pontos de vista são válidos. Desse modo, o Estado compõe uma só perspectiva, que é considerada como medida de todos os pontos de vista, sendo essa dominante e legítima. Nesse sentido, Bourdieu (1996) entende como a construção de um Estado transcendental histórico comum uma categoria de pensamento imanente a todos.

É sob os preceitos do pensamento liberal que nasce o Estado liberal burguês, ou seja, o Estado Moderno justificado pela crença iluminista se pauta na ideia da liberdade e igualdade dos indivíduos. Costa (2006) pontua que foi com base nessas premissas que se justificou racionalmente a formação do Estado moderno, como uma instância capaz de proteger todos os seus integrantes e pelo uso legítimo da força. Defender a lógica do Estado como princípio da ordem social, entendido como a definição de um Estado neutro e voltado para servir o bem comum, é a perspectiva liberal trazida nos clássicos de Locke e Hobbes.

Em contraponto, Bourdieu (2014) entende que o Estado é um aparelho de coerção, de manutenção de ordem pública, orientado a serviço dos dominantes. Bourdieu (2014, p. 30) define o Estado como “[...] um princípio oculto que só pode ser captado nas manifestações da ordem pública entendida ao mesmo tempo como ordem física e como o inverso da desordem, da anarquia, da guerra civil”. Dessa forma, o Estado é entendido como um princípio invisível, mas que está presente em um conjunto de instituições burocrática e agentes que exercem tanto uma dominação física como simbólica.

Como categoria do Estado, Bourdieu (2014) reitera a dimensão simbólica como produtora de classificação no mundo social, espaço de relação de força e sentido. A legitimidade que o Estado realiza sua dominação é devido ao lugar de poder que ele ocupa, sendo reconhecido universalmente como espaço do oficial, do regulamento, da ordem, do mandato e da nomeação (BOURDIEU, 2014). Por isso, o Estado é reconhecido pela sua invisibilidade, que se faz presente não somente no âmbito físico, mas também no sentido simbólico que representa. Nessa lógica, o Estado exerce a violência física e simbólica de forma justificável para o meio social.

A representação dominante do Estado como princípio da ordem física é condição para sua existência, é o que torna legítimo seu lugar de neutralidade perante os conflitos. Portanto, o Estado é produto de uma crença coletiva, entendido como fonte do poder simbólico⁶, que utiliza de instituições e agentes para reproduzir teorias políticas e jurídicas que fortalecem e validam suas categorias de pensamento (BOURDIEU, 1989).

Bourdieu (1989) descarta a visão socialmente difundida do Estado democrático como um conjunto de um todo organizado que realiza a distinção entre o Estado e o serviço público. Nesse sentido, o Estado como um todo unitário aparece como uma filosofia implícita tacitamente democrática, construída historicamente, que desconsidera os diversos tipos de capitais⁷ postos hierarquicamente.

O Estado, para O'Donnell (1990), é um aspecto das relações sociais capitalistas, sendo ao mesmo tempo um conjunto de aparelhos ou instituições que não podem ser confundidas com o todo do Estado. Na verdade, o interesse geral ao qual o Estado se refere é um interesse de classe, porém, seu discurso apenas se legitima quando ele postula servir o interesse geral indiferenciado, que não é o de uma determinada classe ou segmento social, mas da nação (MARTINS, 2009). O Estado capitalista resguarda e organiza uma dominação de classe, baseada em uma sociedade cuja estrutura social é a de reprodução das relações capitalistas de produção (MARTINS, 2009).

O Estado é da classe burguesa, marcado nos diferentes interesses explícitos, mas admite pequenos avanços em determinadas conjunturas dos direitos existentes à classe

⁶ Segundo Bourdieu (1989, p. 15), o poder simbólico “[...] é uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder”. O poder simbólico obtém o equivalente do que é obtido através da força física, sem, entretanto, precisar das forças armadas ou dos recursos financeiros, é necessário simplesmente obter o capital simbólico. Portanto, o poder simbólico pressupõe a posse do capital simbólico, sendo que o Estado possui quase o monopólio desse capital, por meio do discurso tido como oficial.

⁷ O uso de capital, por Bourdieu (1989), não está associado à esfera econômica e ao valor monetário; para ele, o capital pode se expressar de formas diferentes, com naturezas diferentes, podendo ser simbólico ou material, mas que reflete recursos que os agentes possuem.

trabalhadora. Bourdieu (2001) explica que esse poder de dominação só ocorre com o consenso da classe trabalhadora. Assim, o Estado neoliberal expressa, sobretudo, um conjunto de interesses localizados nos sistemas jurídicos, políticos, culturais, educacionais e econômicos. O resultado desse poder sobre o Estado é a manutenção da classe burguesa.

A gênese do Estado Moderno está pautada pela necessidade de manter a paz e a liberdade individual, e é com base nessas premissas que a legitimidade do seu poder é justificada; poder esse soberano, tendo em vista que não há mais interferência da Igreja, como havia na Idade Média. Assim, o Estado moderno expressa as contradições do contexto histórico que lhe deu origem, marcado, em sua gênese, pelo potencial humanizador da liberdade individual, da razão como guia para a ação humana e, ao mesmo tempo, pela luta de classes e disputa entre interesses privados, individuais e os interesses coletivos, a defesa da ordem legal e da ideia de justiça. Com isso, o poder do Estado se legitima pela defesa da ordem social e da vida privada, para dar segurança ao indivíduo, pois sem a presença do Estado ficaria desprotegido dos ímpetus da liberdade natural (COSTA, 2006).

Como tratado na introdução deste capítulo, não há uma maneira única de operar sobre o conceito do Estado, pois o contexto histórico, a organização da estrutura produtiva, as relações entre as classes sociais e a ordem jurídica de cada sociedade interferem no desenvolvimento do Estado Moderno (COSTA, 2006). O conceito de Estado foi reproduzido nos países da América Latina, conforme as influências da Europa, seguida da hegemonia dos países da América do Norte.

De acordo com Costa (2006), o resultado dessa transposição do modelo de Estado configurou a criação de um Estado autoritário, que, ao mesmo tempo que proclamava ideais liberais, o contexto interno estava marcado pelo patrimonialismo e privatização do espaço público por parte das elites locais. É dessa forma que se consegue compreender como as colônias, embora tendo alcançado soberania política, continuavam subordinados aos países centrais.

Segundo Bourdieu (1996, p. 99), o Estado é constituído de uma concentração de diferentes tipos de capital: “[...] capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico”. Dessa forma, o Estado torna-se detentor de uma espécie de metacapital, ou seja, um capital simbólico que possibilita um poder legítimo sobre os outros tipos de capital, podendo ser físico, econômico, cultural ou social (BOURDIEU, 1996). O Estado acumula os meios de coerção e o capital simbólico, então, possui o reconhecimento de legitimidade.

O metacapital possibilita ao Estado obter um campo de poder que garante a dominação no âmbito das relações sociais. O capital de força física restringe o poder ao Estado de aplicar a violência física a um grupo específico da sociedade que possui unificação do espaço econômico. O capital econômico é resultado do imposto que transforma o capital econômico em capital simbólico, com o uso das forças armadas na defesa do território. O capital de informação se realiza a partir da concentração do poder da informação, analisando-a e redistribuindo-a. O capital social é um conjunto de recursos que se sustenta a partir de uma rede durável de relações.

Em uma análise sobre as redes políticas, Ball (2020, p. 31) pontua como uma nova forma de governança que retira a responsabilidade do Estado, sem perder o seu poder, ou seja, é um “[...] processo de resolução de problemas ‘compartilhados’ que oferece oportunidades para participar no trabalho de governança para uma maior variedade de atores do que anteriormente”. As redes são mais do que comunidade social, seus membros precisam e dependem do capital social uns dos outros para garantir o poder dentro do campo. Cada agente possui propriedades em comum e relações recíprocas e utilitárias. Conforme Bourdieu (2014), o volume do capital social de um agente é determinado pela extensão da rede de relações e do volume do capital que possui, podendo ser cultural, econômico ou simbólico.

Tais relações podem ou não ter caráter institucional, mas permitem que os agentes se reconheçam como pares e configurem núcleos que multiplicam posições de poder dentro de um mesmo campo (BALL, 2020). A partir de uma análise local, o município de Ponta Grossa - PR utiliza-se do trabalho em rede como estratégia pedagógica, sendo que, na SME da cidade, é previsto o trabalho das APs, que realizam o elo da SME com as escolas (PONTA GROSSA, 2021). Para a ECP2, a SME se utiliza desse mecanismo institucional para realizar o controle do trabalho realizado na escola, incluindo a formação continuada:

Hoje, posso dizer que assim, existe uma fala, que é um trabalho rede, um discurso, que permeia essa gestão e a gestão anterior na secretaria da educação, **gestão em rede** que eles chamam. E essa ideia de gestão em rede é que todas as escolas caminhem do mesmo jeito, da mesma forma, então a formação continuada acaba sendo assim: eu chamo a coordenação pedagógica, daí secretaria diz o que a gente precisa falar para o professor, manda um slide, manda um material, a gente faz na formação aquilo que a secretaria pediu, detalhadamente, e executa dentro da escola (ECP2, grifo nosso).

De acordo com a ECP2, o discurso de uma gestão em rede se faz presente desde 2012, e nesse modelo organizacional a gestão da escola é treinada de forma a colocar a escola na padronagem pretendida pela SME. Entretanto, já se percebeu, em pesquisas anteriores (GAIO,

2018), que o coordenador pedagógico recebe o material da formação continuada e é instruído até mesmo na fala, de forma detalhada, o que será repassado para os professores.

A governança em rede também é uma forma de padronizar o modo como as escolas trabalham, e as características locais e culturais são desconsideradas em detrimento das determinações da externas. Com o trabalho das APs, a SME intensifica o controle da escola, pois as atividades que se realizam, incluindo a formação continuada, o planejamento dos professores, a rotina escolar, entre outras, passam por uma análise e somente após a autorização podem ser realizadas.

Na perspectiva de Bourdieu (2019), o controle exercido pelo Estado não está relacionado ao ato de imputar ordens, na maior parte do tempo, pois a sociedade e os agentes institucionais reproduzem uma organização capaz de manter um mundo social ordenado, capaz de produzir crenças. Dessa forma, a dominação é inevitável e resulta da ação do poder estatal, que no modo de produção neoliberal transparece com os interesses mercadológicos. Essa dominação, com caráter moral, é realizada a partir de uma gestão com base nos resultados dos alunos.

Nesta perspectiva, o neoliberalismo realiza uma reorganização nas relações entre os interesses do mercado e o Estado, que pode ser observada no relatório da Fundação Lemann (2006), ao destacar o uso da gestão de resultados na escola para realizar a dominação:

O setor privado deve estabelecer compromissos claros sobre as circunstâncias, as formas e o tamanho de sua participação nos programas educacionais. As responsabilidades devem ser claramente atribuídas e a implementação, **controlada**. A educação deve aprender a se beneficiar dos modernos recursos da tecnologia que tornaram a distribuição da informação e as possibilidades de interação muito mais **eficientes**. A qualidade e os resultados dos programas educacionais devem ser constantemente **monitorados** e analisados em bases empíricas. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2006, p. 5, grifo nosso).

A gestão de resultados fortalece os mecanismos de controle da escola e, principalmente, do professor; assim, com base nos resultados das avaliações externas, o professor torna-se culpado pelos problemas da educação. Os preceitos neoliberais de mercado interferem na escola em sua totalidade, desde à prática pedagógica em sala de aula até as políticas educacionais. Concorda-se com Ball (2020) que o neoliberalismo⁸ não é restrito, ou

⁸ A origem do neoliberalismo se deu pós II Guerra Mundial, nos países da Europa e na América do Norte, regiões em que o capitalismo imperava. Inicialmente, surgiu com a Sociedade de Mont Pèlerin, em 1947, que reunia alguns adeptos que compartilhavam da orientação ideológica contrária a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado e da necessidade de preparar as bases de um outro tipo de capitalismo (ANDERSON, 1995).

seja, não se trata somente da regulação do mercado, ele também interfere nas relações sociais ao regular ideias e o campo político.

Outrossim, o neoliberalismo é um modelo hegemônico, uma forma de dominação de classe compatível às relações econômicas, sociais e ideológicas. Ball (2020) define como um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um mercado que afeta vários aspectos, âmbitos sociais, econômicos, jurídicos, culturais entre outros. Dessa forma, é mais do que uma doutrina econômica ou um projeto político, pois abrange tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas (BALL, 2020).

Prevalece um sentido paradoxal no neoliberalismo que trabalha, ao mesmo tempo, a favor e contra o Estado, pois erradica as formas antigas de governar e cria novas possibilidades de governanças. Portanto, as mudanças advindas do neoliberalismo reconfiguram o papel do Estado em nível global e local, que, impulsionados por organismos internacionais, articulam novas formas de governanças. Sendo assim, equacionando em transformações nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público (BALL, 2006).

Além disso, o neoliberalismo tem efeitos ainda mais catastróficos quando se consideram os países de Terceiro Mundo. Para Costa (2006), a fragilidade dos países endividados fica evidente em relação à capacidade de gerar crescimento econômico, pois o ajuste fiscal realizado para pagar os juros da dívida afeta diretamente o nível dos investimentos nos setores sociais.

Com o avanço do neoliberalismo, o Estado assume novas funções para atender as demandas do capital, ao passo que se reorganiza conforme as prioridades neoliberais, voltado para a manutenção do capital. O interesse privado da classe hegemônica se realiza através do poder do Estado moderno, ou seja, o Estado passa a estar condicionado aos interesses da classe dominante. Assim, prevalece o sentido o Estado mínimo apenas para as políticas sociais, pois para a manutenção do capital o Estado é máximo. Nesse viés, discorre-se, no item a seguir, sobre a reorganização do Estado e as interferências do setor privado na educação.

2.2 REORGANIZAÇÃO DO ESTADO E A INTERFERÊNCIA DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO

Diante das profundas transformações dos processos de reestruturação dos Estados, os países latino-americanos têm sofrido as influências neoliberais. A lógica economicista configura a centralidade das políticas em torno dos valores de mercado. A reestruturação faz parte de um

ajuste estrutural, em que o Estado passa a obter presença mínima⁹, realiza reformas políticas e repassa para o setor privado compromissos que até então eram assumidos pelo setor público.

As reformas nas funções do Estado no contexto neoliberal, não foi um fenômeno isolado, de outro modo decorre de uma série de mudanças nas relações internacionais, inclusive no comércio mundial e na organização das forças políticas entre os diferentes países, como um elemento da organização de um novo padrão de produção capitalista. No Brasil, a reforma do Estado foi desencadeada pelas demandas do capital a fim de ampliar seu campo de acumulação com a criação de novos nichos de mercado e fortalecer a lucratividade de seus investimentos (COSTA, 2006). Sendo assim, a Reforma Gerencial¹⁰ do Estado brasileiro buscou habilitá-lo a competir em um mundo global, para isso foi necessária uma aproximação entre administração de empresas e administração pública (BRESSER PEREIRA, 1996).

Com o avanço do capitalismo, foram constituídos os organismos internacionais, a fim de regular a ordem mundial: O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foi criado na Conferência de Bretton Woods, em 1944. Mais tarde, surgiu o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 1945, se deu a criação da Organização das Nações Unidas (ONU). No ano de 1947, o Plano Marshall (Programa de Recuperação Europeia), e em 1948, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda no mesmo ano, a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL). Em 1959, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Esses organismos vêm interferindo diretamente na educação dos países, através de políticas, programas intervencionistas, avaliações, ranqueamentos e premiações. As políticas econômicas aplicadas em um contexto global de forma impositiva por grandes instâncias internacionais - BM, OMC e FMI - realizam uma autoridade da ciência econômica com um caráter generalizante, com isso desconsideram as singularidades de cada país (BOURDIEU, 2001). Nesse viés, as organizações internacionais, além do auxílio financeiro, representam cada vez mais o papel de centralização política e normatização simbólica.

A fim de acompanhar o processo de mudança dentro do capitalismo, reestrutura-se o setor educacional, com base nos critérios de eficiência e eficácia e em consonância com os

⁹ De acordo com Freitas (2005, p. 24), o Estado mínimo é um “[...] Estado que propõem a cobrar menos impostos das empresas e a assumir menos responsabilidades pelas pessoas (o que barateia a ação do Estado), com a finalidade de proteger as margens de lucros das empresas, permitindo que elas aumentem sua competitividade (e lucro) no mercado global.

¹⁰ As reformas realizadas no contexto neoliberal tiveram diferentes vertentes teóricas e são chamadas de reestruturação produtiva, revolução econômica, revolução da informação, entre outras terminologias.

interesses do mercado, que visam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. No relatório da Fundação Lemann (2006), é possível identificar a perspectiva da educação pelo mundo dos negócios:

O que são melhores práticas no nosso negócio? São conjuntos de princípios e padrões para colaborações e parcerias exitosas entre o Estado e **o mundo de negócios no campo da educação** responsável. Reconhecemos a educação como um direito humano. E também como **precondição para o desenvolvimento econômico** nas sociedades democráticas. Portanto, deveria ser uma obsessão nacional. Erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à educação deveria ser prioridade. O Estado é o principal responsável pela instituição da educação básica e pelo **controle de sua qualidade**. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2006, p.4, grifo nosso)

A educação passa a obter um papel estratégico nos discursos, documentos, projetos e programas dos órgãos multilaterais de financiamento, voltada para o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a escola passa a ser um mecanismo de treinar para a empregabilidade. Para Torres (1996), dentre os critérios que fundamentam as orientações do BM para a educação, destacam-se: elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias e desenvolvimento de políticas compensatórias.

As interferências do BM na educação brasileira são evidenciadas nos programas da Fundação Lemann (2016), que está presente na SME em Ponta Grossa - PR:

Na frente de parcerias com secretarias de educação para garantir a aprendizagem de todos os alunos, lançamos um novo programa, que apenas no primeiro ano já chegou a 348 escolas e mais de 120 mil alunos. A iniciativa se baseia em **experiências nacionais e internacionais** bem-sucedidas, mas, especialmente, no conhecimento que nosso time acumulou em imersões e interações em escolas públicas e secretarias de educação de todo o país. O programa também consolida aprendizados de cursos que já oferecíamos a milhares de educadores e que, agora, foram incorporados ao novo programa. Um deles, o **Gestão de Sala de Aula**, foi avaliado pelo **Banco Mundial**, que verificou mudanças significativas nas práticas das escolas participantes. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p.3, grifo nosso)

O BM é o principal organismo internacional que realiza financiamento em Programas da educação mundial, acordando e monitorando as políticas educacionais nos países pobres, configurando o modelo de financiamento, conteúdo, organização, formação dos professores atrelando aos processos de acumulação do capital. Nesse contexto, a educação torna-se pauta principal de uma agenda a ser gerenciada pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização das

Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sob o aspecto de delimitar as políticas de financiamento da educação no mundo capitalista, em particular, nos países pobres, com o propósito de submetê-la à nova ordem econômica regida pela cartilha do capital.

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, são unânimes em assegurar a centralidade da educação, sobretudo na educação básica. Isso se dá mediante justificativas: a primeira porque a educação tornou-se mercadoria, com a introdução de mecanismos de mercado, no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais; a segunda porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as competências e habilidades para atender ao mercado (MORAES, 2001).

Dessa forma, a perspectiva educacional da Fundação Lemann (2014) está em consonância com o projeto global e neoliberal e conta com a colaboração de Organismos Internacionais como UNESCO, BM, BIRD e OCDE:

Gestão para a Aprendizagem foi eleito pela **Unesco** como um dos **sete melhores projetos de formação de gestores escolares** da América Latina. Além disso, estamos acompanhando a evolução de professores e gestores que passaram por nossos programas de formação desde 2012. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, p.17, grifo nosso)

Os organismos internacionais interferem diretamente no processo de ordenação das políticas sociais reformistas, com o intuito de amenizar as crises cíclicas enfrentadas pelo Estado neoliberal. Nesse viés, as políticas fazem referência a uma “nova ordem mundial”, que nada mais é que a reestruturação produtiva do capital naturalizada no discurso da globalização. Com isso, as orientações dos organismos internacionais defendem a introdução de novas formas de organização econômica, o processo de privatização dos serviços públicos, a reconfiguração do Estado e a redefinição de suas funções, que estejam em consonância com o intuito de consolidar o Estado mínimo.

Portanto, o sentido salvacionista depositado na educação não se refere a uma defesa à educação pública, gratuita e laica. De outro modo, a centralidade da educação possui teor estratégico, o objetivo é “[...] reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados” (LAVAL, 2019, p. 37). Assim, a educação tornou-se parte de um discurso midiático com interesses mercadológicos, que a colocou como eixo principal para melhorias do país. Para isso, as reformas educacionais tornam-se um mecanismo importante para readequar a escola à lógica mercantil.

É possível perceber esse discurso no site da Fundação Lemann (2020), ao apontar a educação como meio para a transformação social:

A Fundação Lemann acredita que um Brasil feito por todos e para todos é um Brasil que acredita no seu maior potencial: gente. Isso só acontece com **educação de qualidade** e com o apoio a pessoas que querem resolver os grandes desafios sociais do país. Nós realizamos projetos ao lado de professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos por uma **aprendizagem de qualidade**. Também apoiamos centenas de talentos, lideranças e organizações que trabalham pela **transformação social**. Tudo para ajudar a **construir um país mais justo, inclusivo e avançado** (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

A tão proclamada qualidade da educação da Fundação Lemann é evidenciada a partir dos resultados das avaliações externas. Tal ideia entende que a educação de qualidade está atrelada às contribuições que o aprendizado pode produzir para a economia, na formação e na conformação da classe trabalhadora (DECKER, 2015). Com isso, as políticas reformistas despontam a educação como mecanismo central para o desenvolvimento, não mais voltada para a perspectiva da escolarização e formação do sujeito crítico, mas sobretudo estratégica e necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital.

As reformas, assim como seu sentido denotativo, têm como intuito reestabelecer, reorganizar, remodelar, mas não transformar as bases do que se manifestam como problemáticas para o Estado, nesse caso o modo de produção capitalista. Reestruturar as políticas do Estado torna-se um importante passo para as reformas educacionais; para isso, a privatização passa a ser palavra de ordem. Nesse viés, as reformas estruturais realizadas na SME de Ponta Grossa - PR se realizam no sentido de reduzir o papel do Estado através de privatização.

O município de Ponta Grossa - PR possui parceria com Fundação Lemann desde 2016. Cabe considerar que não é uma novidade parcerias do município com empresas privadas, visto que, antes desse período, o Instituto Ayrton Senna coparticipava das responsabilidades da educação no município. A parceria com o Instituto foi firmada no início da gestão de Pedro Wosgrau Filho, em 2005, que previa “[...] uma cooperação técnica para apoio e consultoria pedagógica que visam a melhoria do aprendizado e a evolução dos índices educacionais.” (PONTA GROSSA, 2007).

Quando se analisa a redefinição do papel do Estado, percebem-se os conceitos diferentes que emergem sobre as formas de privatização. Ricowski (2017) assevera que existem duas formas básicas: a primeira pode ser chamada de Privatização Clássica, que envolve a venda de ativos públicos para empresas, grupos de investidores e investidores individuais. Mesmo com a Privatização Clássica, os órgãos reguladores governamentais – em relação ao preço, qualidade de entrega, propriedade ou concursos para prestadores de serviços e outras medidas para evitar o monopólio - podem ser instituídos pelos Estados (RICOWSKI, 2017).

A segunda forma de privatização ocorre com a tomada de controle por parte das empresas sobre a educação. Nesse caso, a tomada de controle não envolve a propriedade, mas está baseada em contratos entre governos locais, regionais, nacionais e suas agências e prestadores privados de educação.

Ricowski (2017, p. 400) explica que:

[...] o prestador privado aproveita a diferença entre os pagamentos feitos por governos locais, regionais ou nacionais para gerir instituições ou serviços educacionais e o que custa para administrá-los. Há uma força motriz para gerir esses serviços educacionais e instituições abaixo do preço do contrato, a fim de obter lucros – com correspondentes apertos no salário dos professores, condições, auxílios educacionais etc. – e tentativas relacionadas a obter maiores lucros através da venda de terra (por exemplo, campos de esporte) ou alugando espaços institucionais (por exemplo, salas para reuniões e eventos).

Os contratos estipulam diversos objetivos a serem cumpridos – com sanções em caso de não cumprimento – e podem estar vinculados a várias iniciativas de políticas governamentais (RICOWSKI, 2017). No caso de acordos e contratos com empresas privadas, a privatização não ocorre de forma direta como no primeiro caso, de Privatização Clássica, mas pode ser um estágio no caminho da privatização completa (RICOWSKI, 2017). Assim, ao considerar que a administração pública gerencial se concentrava nos resultados, os termos eficiência e eficácia passam a ser difundidos como um *slogan*, argumento utilizado para aqueles que defendem a privatização da educação. A crença depositada de que o ensino privado é mais eficiente é discutida por Ricowski (2017, p. 400):

[...] a noção de que a privatização da educação é mais eficiente do que o prestador estatal, como defendido por muitos de seus apoiadores, é contraintuitiva. O lucro é um custo extra que os prestadores públicos não possuem (embora obviamente eles tenham que trabalhar dentro dos orçamentos). Portanto, a necessidade de apertar orçamentos e aumentar a carga horária dos professores torna-se uma necessidade pós-privatização, e a busca de outras medidas de redução de custos torna-se uma prioridade.

O argumento da eficiência é uma falácia quando são consideradas as condições de trabalho do professor e a sua desvalorização como profissional. No município de Ponta Grossa - PR, a reorganização da carreira docente demonstra estar atrelada aos pressupostos gerenciais, que, de acordo com Flach (2013), sob a responsabilidade de consultores contratados para esse fim, o governo municipal apresentou uma reforma da carreira docente pautada por um discurso de “valorização”.

Com isso, a Lei Municipal nº 10.375/2010 (PONTA GROSSA, 2010) não permitiu “[...] a mobilização dos profissionais já atuantes, desvalorizou a carreira, negou conquistas históricas, criou situações de desigualdade salarial entre profissionais, além de tornar a carreira docente pouco atrativa aos professores iniciantes” (FLACH, 2013, p.81). Nesse panorama, a desvalorização profissional envolve tanto as questões salariais e planos de carreira quanto de autonomia e condições de trabalho, conforme o relato da EP1 sobre o trabalho das coordenadoras pedagógicas:

Hoje, as coordenadoras ficam **oito horas diária na frente do computador**, o tempo todo sentadas na frente do computador, planilha do ônibus, relatório, muitas **atividades burocráticas** e tudo online. Ah e ainda tem as **formações online**, elas colocam para assistir enquanto mexem nas planilhas. (EP1, grifo nosso)

O perfil técnico e gerencialista do trabalho do coordenador pedagógico levantado pela EP1, consta no Termo estabelecido entre a Fundação Lemann e o município de Ponta Grossa - PR. Como abordado no primeiro capítulo deste trabalho, a parceria com o setor privado se realiza a partir do Termo de Cooperação Técnica. Sakata (2018) teve acesso a esse documento e o aponta como um documento simplista e sem detalhamento sobre como ocorre a parceria público e privada nos seus aspectos operacionais.

No sentido de compreender a complexidade da parceria público e privada, pontuam-se as obrigações da SME de Ponta Grossa - PR, que Sakata (2018, p.123, grifo da autora) resume nos seguintes itens:

2.1.1. Designar uma equipe na Secretaria responsável por: a) coordenar as ações do programa na rede e acompanhar resultados; b) **Realizar reuniões semanais** entre equipe pedagógica da Secretaria com a equipe de coordenação do programa; c) Articular e facilitar comunicação entre a equipe da coordenação do programa com escolas da rede; d) **Participar de um curso** de aperfeiçoamento profissional. 2.1.2. **Garantir condições** para realização de encontros presenciais: a) **Disponibilizar local e definir horário** para realização de encontros presenciais; b) **Garantir, no calendário** escolar, as datas de encontro presencial e de reuniões pedagógicas; c) Monitorar e acompanhar a **formação de gestores** para que atinjam critérios de certificação; d) **Arcar com despesas de formadores** do parceiro técnico para os encontros presenciais, incluindo deslocamento (aéreo e/ou terrestre), alimentação e hospedagem; e) **Assegurar a infraestrutura** para realização de encontro presencial; f) **Disponibilizar um funcionário** da SME para prestar assistência. 2.1.3. **Assegurar condições** para realização das atividades pedagógicas do programa: a) **Fornecer condições** para que as equipes técnicas, os gestores e professores realizem atividades a distância; b) **Permitir o uso de filmagens de sala de aula** e de *feedback* como metodologia de aperfeiçoamento docente; c) **Preparar cópias dos materiais didáticos**; d) Possibilitar horários para que os gestores realizem as reuniões; e) Garantir que os formadores possam **realizar reuniões** com as equipes gestoras,

liberando o acesso à plataforma do curso. 2.1.4. **Garantir a continuidade do PGA**¹¹; 2.1.5. **Publicar o extrato do presente Termo na imprensa oficial.**

As obrigações da Fundação Lemann em relação à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, são resumidas por Sakata (2018, p.123, grifo da autora):

2.2.1. Contratar profissionais **capacitados a desenvolver o programa de formação** de gestores Gestão para a Aprendizagem. 2.2.2. **Disponibilizar vagas** para participação do programa Gestão para a Aprendizagem aos **coordenadores pedagógicos e diretores** do Ensino Fundamental selecionados na rede municipal. 2.2.3. **Realizar encontros presenciais** conforme definido no Anexo I. 2.2.4. Enviar o material necessário para o encontro presencial a ser utilizado no curso com 1 (uma) semana de antecedência para que seja impresso pela rede. 2.2.5. Fornecer à Secretaria Municipal de Educação SME **relatório de aproveitamento dos participantes** no curso Gestão para a Aprendizagem, nas atividades presenciais e a distância, mensalmente. 2.2.6. Enviar para a SME uma planilha, ao final do curso, com as **entregas das atividades** e participação nos encontros de cada participante, para a validação e emissão do certificado. 2.2.7. **Emitir os certificados** para todos os cursistas que tiverem no mínimo 75% de carga horária do curso, incluindo necessariamente as atividades práticas, conforme disposto na cláusula 1.2.2. a) Atividades práticas correspondem a atividades a serem realizadas na escola com a participação de todos os segmentos da comunidade, como: avaliação da escola, reuniões pedagógicas, observação de aula e filmagem da devolutiva a professores observados, entre outras, de acordo com o módulo opcional de cada escola.

Tais obrigações demonstram que a SME de Ponta Grossa - PR tem uma sobrecarga maior de responsabilidades a cumprir. Nas obrigações da Fundação Lemann, consta a contratação de profissionais capacitados para desenvolver o PGA com os gestores. Cabe considerar que o aspecto formativo desses profissionais na área da educação não é uma premissa, já que não consta essa informação no Termo. O Termo também prevê atividades práticas que os profissionais precisam realizar na escola a partir da formação realizada, com isso, a formação apresenta um caráter de aplicabilidade.

Destaca-se a ênfase gerencialista que ocorre no caráter fiscalizador sobre as ações dos gestores, que usa a garantia do cumprimento das atividades burocráticas e padronizadas como condição para a certificação do PGA. Outro ponto que reafirma o modelo gerencial trata-se da autorização para que os gestores possam observar a metodologia dos professores, bem como filmar a sala de aula, como uma forma de fiscalizar o trabalho docente. A ECP9 pontua o caráter burocrático e fiscalizador nesse modelo de gestão:

¹¹ A sigla PGA refere-se ao Programa Gestão para a Aprendizagem, que atualmente é conhecido como *Programa Formar*. Com duração de 2 a 3 anos, visa a formação de lideranças pedagógicas - equipes técnicas, formadores da secretaria, bem como diretores e coordenadores pedagógicos - a fim de qualificar para uma atuação como líderes transformadores, capazes de fazer a diferença no aprendizado de seus alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014).

Burocrática, tudo tem que registrar, tudo tem que **filmar**, tudo tem que organizar, montar **portfólio**, tudo tem que ter **evidência**, tudo você tem que evidenciar, é tudo registrado, acho que é aí que a gente **perde muito tempo** sabe?! Essa parte burocrática, bem triste. (ECP9)

A sobrecarga de trabalho do coordenador pedagógico, somada a uma prática gerencial, acarreta uma triste situação para ECP9, pois a exigência exercida para que ele realize um controle sobre o trabalho docente resulta em um exercício de fiscalização, que precisa de evidências que comprovem que o professor está cumprindo as técnicas apreendidas na formação continuada.

A parceria pública-privada propõe mudanças que afetam a organização do calendário escolar, que precisa se preparar com as reuniões pedagógicas e os cursos de aperfeiçoamento profissional com viés empresarial. É possível identificar, também, que a Fundação Lemann não se responsabiliza com as despesas na implementação dos projetos, mas apenas com a mão de obra dos formadores. No entanto, o deslocamento até as secretarias de ensino é responsabilidade da Prefeitura (SAKATA, 2018).

Ainda, a influência neoliberal e os impositivos do BM não estão apenas no financiamento de programas e projetos de formação, mas negocia e intervém nas orientações teóricas e práticas, bem como na formação de cultura e valores presentes na escola. Assim, a Fundação Lemann aborda que as “[...] escolas públicas devem ser administradas sob um ponto de vista econômico, no sentido de garantir que o gerenciamento de recursos e o envolvimento das pessoas sejam feitos de modo profissional” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016).

A solução neoliberal para os problemas da educação está nos mecanismos de mercado: competição e gerencialismo. Com isso, o Estado perde força na medida em que a crise econômica aumenta; ainda, é importante considerar que a crise é cíclica e resulta do próprio capitalismo, fortalecendo as alegações de que a intervenção estatal é equivocada ou ineficaz. Por isso, a proposta neoliberal é reformar o Estado, a fim de racionalizar recursos, esvaziar o poder das instituições e diminuir gastos públicos – medida que afeta diretamente o acesso da população aos direitos sociais.

É importante ressaltar que defender mecanismos de seleção pelo mercado em uma sociedade que se caracteriza pela forte exclusão aprofunda ainda mais a desigualdade social, e a realidade torna-se ainda mais violenta quando acontece nos países do Terceiro Mundo. A diminuição do papel do Estado ocorre pelo viés ideológico neoliberal, que se expande nas relações internas das instituições educacionais. De acordo com Ball (2020), o neoliberalismo

envolve a transformação das relações sociais na forma de mercado e, com isso, a mercantilização da prática educacional.

Ao relatar como se deu a introdução da perspectiva empresarial da Fundação Lemann na educação do município de Ponta Grossa – PR, a EP1 afirmou:

A formação chega na escola de acordo com a política [...]. A parceria com a Lemann **iniciou pela parte administrativa**, mais voltado para gestão e **de repente estão dentro da sala de aula**, como estão até hoje. E fazem **como na empresa**, a escola e a sala de aula **têm que reproduzir**. A Lemann fez uma **reorganização estrutural na SME**[...] fizeram uma questão logística e essa reorganização foi para a escola através da gestão, para as diretoras e depois para as pedagogas, eram cursos **bem técnicos** eram planilhas, mapeamento e questões técnicas. E depois foi para sala de aula, fazer com que as professoras entendessem esse processo e chegar no objetivo que era o IDEB. **Tudo se resume no IDEB!** (EP1)

A Fundação Lemann impôs uma reestruturação que envolve desde o espaço institucional da SME até chegar no processo de aprendizagem do aluno. De acordo com a EP1, o modelo implantado na educação de Ponta Grossa - PR está relacionado com a perspectiva empresarial. Freitas (2018) pontua que a destruição do sistema público se dá gradativamente, pela introdução de objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas.

Neste âmbito, os interesses neoliberais envolvem a educação em uma padronização mercadológica, ou seja, a partir dos fundamentos empresariais, a educação passa a ser controlada pelos interesses da classe dominante, representada pelo Estado, e com isso a educação perde seus fins em detrimento dos interesses do capital. Isto é, a educação como um todo veste a roupagem empresarial, que padroniza o trabalho pedagógico de forma estrutural, até chegar na prática pedagógica do professor.

A fim de alcançar o objetivo de adequar a educação do Município à perspectiva empresarial, a Fundação Lemann investe em diversos projetos educacionais que podem ser implementados em uma mesma rede de ensino. Corrobora-se o relato da EP1, que é confirmado pela Fundação Lemann (2011, p.8, grifo nosso):

As redes de ensino são sistemas complexos. É preciso **influenciar diversos atores e fatores para conseguir mudar práticas** e melhorar o aprendizado dos alunos. Para **acelerar as mudanças** e aumentar seu impacto, a Fundação Lemann **busca alinhar suas intervenções**, implementando, sempre que possível, **diferentes projetos em uma mesma rede**. Secretários municipais de educação e equipes técnicas das secretarias diretores de escolas públicas professores alunos para os líderes da educação nos municípios, a Fundação Lemann oferece cursos de pós-graduação e programas de desenvolvimento profissional **focados na mudança de práticas pedagógicas e de gestão** [...]. Finalmente, alguns projetos chegam

diretamente aos alunos, como é o caso das atividades com tecnologia em sala de aula.

Com o intuito de alinhar as finalidades educativas conforme os interesses do capital, a Fundação Lemann adota a formação continuada como um mecanismo para influenciar diversos atores e consolidar práticas em consonância com a gestão gerencial, envolvendo desde o gestor do município, os gestores pedagógicos da escola, o professor em sala de aula e o aluno. Aos poucos, a educação pública vai cedendo espaço para o setor privado se consolidar e transformar os valores, e se antes pautada em uma perspectiva emancipadora, agora se encontra submissa à perspectiva mercadológica.

A reforma empresarial da educação realizada no município de Ponta Grossa - PR, de acordo com a EP1, tem como objetivo final alcançar a nota almejada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como visto, a busca em alcançar resultados nos índices educacionais através de parceria com empresas privadas não é uma prática recente no município, visto que a consultoria pedagógica do Instituto Ayrton Senna tinha esse mesmo intuito.

Portelina (2014) sustenta que as parcerias entre o público e o privado potencializam o uso da avaliação externa como mecanismo da gestão gerencial. Com respaldo em uma perspectiva mercadológica da educação, as avaliações em larga escala vêm sendo utilizadas massivamente como estratégia da gestão gerencial, pois é através dos resultados que as escolas são averiguadas como eficazes no processo de ensino. Neste viés, as avaliações passam a obter um caráter de controle e regulação da qualidade e desempenho das escolas brasileiras. Com vistas a aprofundar tais considerações, desenvolvem-se, no próximo item, reflexões sobre as políticas educacionais e a lógica gerencial da organização da escola.

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LÓGICA GERENCIAL DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

As ideias políticas não surgem no vazio, não se movem no vácuo, são criações sociais e políticas, que são contadas e sustentam discursos que se proliferam em microespaços de políticas (BALL, 2020). As organizações internacionais são peças fundamentais para a supremacia da ordem capitalista, de modo que as políticas econômicas impostas pelos Organismos Internacionais - OCM, BM e FMI - são o retrato da relação de dominação política dos Estados Unidos da América. Com isso, as disputas de projetos societários se apresentam na condução das políticas educacionais brasileiras, sobretudo, pela classe dominante e setores

conservadores da sociedade, que tencionam sua participação junto ao Estado para efetivar sua hegemonia e, também, pelo interesse na formação da consciência política e ideológica de grande parcela da sociedade (D'AVILA, 2013).

Nos últimos anos, percebe-se o uso deliberado de bandeiras do movimento dos professores pela mídia e pelos empresários para ocultar interesses mercadológicos. Ou seja, terminologias como autonomia, gestão democrática, reflexão, emancipação, entre outras, perdem seu sentido com o uso frequente por diversos atores, com diferentes objetivos. Algumas vezes, há uma mistura dos termos empresariais com terminologias da educação.

A EP5 pontua sobre as dificuldades em identificar documentos, textos, regulamento e formações continuadas que são realizadas pela Fundação Lemann ou pela SME:

Eu não percebo a definição se isso é da prefeitura ou da Fundação Lemann ou de outra instituição, pode ser uma falha minha, mas **não sinto que isso seja claro.** (EP5, grifo nosso)

A ECP7 confirma que não consegue identificar se as formações continuadas são do âmbito público ou privado:

A gente **não sabe se veio da Fundação Leman**, porque eles só mandam o título para nós, mandam a data, horário e o link da formação, link da inscrição que nós temos que fazer. (ECP7, grifo nosso)

A falta de conhecimento por parte das professoras sobre quem organiza, planeja e implementa a formação continuada indica que não há mais como distinguir o público do privado, pois a perspectiva que fundamenta a formação é a mesma. Definir as fronteiras sobre público e privado torna-se difícil no atual contexto, em que não há limitações claras, pois ambas se encontram arraigadas. O desenvolvimento profissional docente só acontece quando o professor é parte constitutiva do processo formativo. Na formação apresentada por EP5 e ECP7, evidencia-se que não há uma preocupação em tornar o professor integrante do seu próprio desenvolvimento profissional, ou seja, ele é apenas convidado a realizar uma formação alheia às suas necessidades e realidade.

No âmbito das políticas neoliberais, a formação docente passa a ser um importante mecanismo para treinar o professor conforme a perspectiva neoliberal, já que a educação constitui área estratégica para o capital, sendo notável o interesse do empresariado neste seguimento. Para Ball (2020), a análise das políticas educacionais não pode ser limitada ao

Estado-nação, pois a política educacional está sendo realizada por novos agentes, novas formas e em novas localidades.

A expansão rápida da participação do setor privado na educação limita e redefine a atividade do Estado. Ball (2020, p. 34) reforça que “[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas”. O fracasso do Estado é um discurso que predomina nas elocuições políticas dos últimos anos, dando espaço para aceitação de um novo modelo de fazer política. Com isso se prolifera, em âmbito global e local, redes políticas compostas por agências multilaterais, organizações não governamentais (ONGs), organizações multinacionais e empreendedorismo social.

Tais redes políticas ganham legitimidade e credibilidade com uma gama diversificada de participantes, consultores, grupos de interesses, empresas internacionais e empreendedores sociais formando Redes Transnacionais de Influência (TANs) (BALL, 2020). As TANs estão alinhadas a uma teia de relações com base no capital social, estabelecendo reformulações de processos políticos de acordo com os seus interesses, que se estabelecem através de discursos em forma de *slogans* propondo soluções mercadológicas para os problemas educacionais.

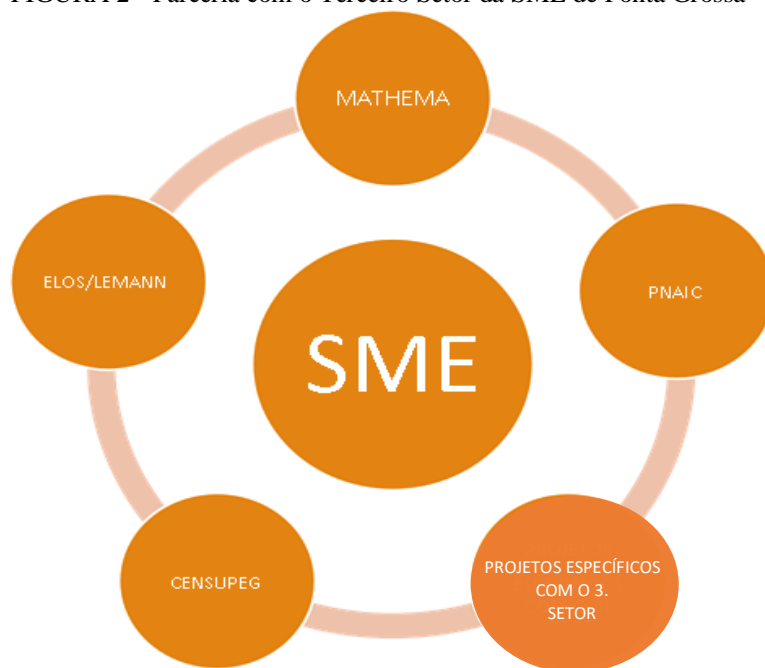
As redes políticas possuem uma conectividade internacional e local que interage com entidades filantrópicas, empresas alicerçadas a pesquisas acadêmicas. Tais redes evoluem “[...] são generativas e dinâmicas; novos locais, novos canais e novas oportunidades estão sendo continuamente gerados e criados dentro das relações de rede, com o efeito de construir capital social” (BALL, 2020, p. 93). Os membros da rede tornam-se dependentes do sucesso dos outros membros.

Com vistas a obter um documento mandatário para todos os acordos firmados, a Fundação Lemann criou um Código de Conduta para Parceiros financiados e apoiados (FUNDAÇÃO LEMANN), com o principal objetivo de orientar o comportamento e as condutas da rede política citada por Ball (2020). Dessa forma, a Fundação Lemann e outras empresas podem obter um controle das tomadas de decisões das organizações que se relacionam.

Compatível às relações de rede, a Fundação Lemann destaca que seu trabalho se realiza com diferentes parceiros de co-investimento e filantropia colaborativa do Brasil e do exterior. Entre esses, estão a Fundação Itaú social, o Grupo Gerdau, o Instituto Camargo Correa, a Fundação Bradesco, contando com a parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras empresas parceiras e apoiadoras.

Um exemplo do modo como a lógica da organização em rede afeta a política local pode ser visto no município de Ponta Grossa - PR. A Figura 2 apresenta a formação continuada do município e o desenvolvimento de projetos na escola, que ocorre em parceria com o terceiro setor.

FIGURA 2 - Parceria com o Terceiro Setor da SME de Ponta Grossa - PR



Fonte: SME (2019)

Na Figura 2, é possível perceber as redes de parcerias que a SME de Ponta Grossa - PR possui, sendo o Ministério de Educação (MEC), a Formação Lemann/Instituto Elos, Mathema, Censupeg, e entre outros projetos específicos realizados com o 3º setor. Dessa forma, o privado interfere no conteúdo da educação, desde o currículo, avaliações, até a gestão e organização escolar.

Destaca-se que, na mesma medida em que defende o processo de descentralização do poder, a SME realiza o controle das atividades da escola, haja vista que, para a dispersão do poder, é necessário obterem-se dispositivos que garantam o controle da educação e da escola – o gerencialismo torna-se, assim, uma ferramenta para reduzir gastos públicos na área social. E como forma de poder na educação, o gerencialismo torna-se uma combinação de ideologias práticas que dão sustentação às mudanças mais amplas.

Hypólito (2008) aborda algumas características do modelo gerencialista que se fazem presente na educação: a relação público-privado; a participação de diferentes segmentos na escola; a performatividade; as avaliações externas; a responsabilização docente e até mesmo a gestão democrática como um dos mecanismos de controle da escola. A fim de compreender

melhor como esses mecanismos da gestão gerencial são utilizados no município de Ponta Grossa - PR, pontuam-se, a partir da análise relacional, os elementos que emergiram na análise dos dados: a relação público-privado e a participação de diferentes segmentos na escola; a performatividade; e a avaliação em larga escala.

2.3.1 A relação público-privado e a participação de diferentes segmentos na escola

Além da relação público-privado da parceria com a Fundação Lemann, as escolas recebem a participação de outros segmentos empresariais, como visto na Figura 2, que realizam projetos e programas que funcionam como um *marketing*, ocasionando um inchaço no currículo das escolas, que prioriza tais projetos. A EP7 pontua a interferência de alguns segmentos empresariais nas escolas de Ponta Grossa - PR:

[...] a gente entende e respeita muito a pesquisa, mas a escola pública é um lugar para bastante experimentos. Então você vê **Lemam, Agrinho, Empreendedor, Senai, Sesc**, que eles fazem **educação empreendedora**, então é um laboratório. **A escola é um laboratório!** (EP7, grifo nosso)

A EP7 cita a interferência de cinco instituições nas escolas públicas de Ponta Grossa - PR, que envolve tanto o trabalho realizado em sala de aula como as formações continuadas dos professores. Ao envolver a formação dos professores, o terceiro setor reafirma conceitos da educação empresarial e enfraquece a perspectiva da educação pública. É importante considerar o relato da professora que transforma a escola em um laboratório, que perde seu valor no processo de formação humana e crítica em prol dos interesses de manutenção do capital.

A relação entre o público e o privado é multifacetada e se estabelece de diversas formas. No caso do município de Ponta Grossa - PR, a escola é bombardeada com programas que interferem na formação continuada dos professores, bem como na definição dos conteúdos escolares, validação das grades curriculares e diplomas, ao entrarem nas minúcias das práticas e atingirem o cerne da relação pedagógica (LAVAL, 2019). A ECP1 pontua sobre o descontentamento por parte dos professores em relação aos projetos do Programa Agrinho:

Eu acho que os projetos tinham que ser **revistos**, eles estão muito desgastados sabe? Por mais que seja um tema interessante, que tenha premiações, **eu acho que já deu!** Quando você fala em Agrinho, os professores respondem: - Aí de novo? Não, só o Agrinho, mas eu falo: O Agrinho porque é o mais conhecido. Mas têm muitas **professoras que não aguentam mais**. (ECP1, grifo nosso)

Criado pela Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Paraná (SENAR-PR) em 1996, o Programa Agrinho realiza parcerias com as Redes Estadual e Municipal do Paraná e com a Rede Municipal de Educação Ponta Grossa – PR, realizando um trabalho de capacitação com os professores e disponibilizando um material oferecido pelo Agrinho.

Ademais, o Programa Agrinho realiza um concurso com os professores e alunos, concorrendo-se à premiação para as melhores atividades realizadas, que se tornam um mecanismo de incentivo aos professores, que gera a competição e a incorporação de uma lógica pautada na eficiência e na eficácia, levando em consideração o resultado e não o processo educacional. Peroni (2008) ressalta que, no contexto de precariedade das condições das escolas públicas, a falta de valorização dos professores – diante de baixíssimos salários – e alunos em condição social precária, tais premiações podem repercutir tornando mais aceita a interferência dessas empresas nas escolas públicas. A partir dessa premissa, Peroni questiona se o uso de premiações não seria uma forma de compra de políticas e princípios educacionais privatizando a escola pública.

A Fundação Lemann (2018) também promove premiações de práticas dos professores conhecidos como Educador Nota 10 e Professores do Brasil. Além dos professores, os diretores com desempenho satisfatório e que obtiverem os maiores avanços em suas escolas são premiados (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003). Para evidenciar tais avanços, a escola se submete a uma avaliação contínua. De acordo com a Fundação Lemann (2006, p. 5, grifo nosso):

O bom desempenho deve ser **premiado**. Atualmente, todos os esforços no campo da educação requerem uma abordagem internacional e comparativa, com desenvolvimento de programas cooperativos e competitivos. Portanto, sua **avaliação contínua** é uma necessidade.

Importante considerar que, mesmo com as premiações, os professores e coordenadores pedagógicos realizam críticas contundentes sobre a interferência do setor privado no trabalho que realizam. Nesse sentido, a ECP3 pontua sobre as formações continuadas realizadas por empresas nas escolas do município e como isso afeta o trabalho pedagógico:

A minha colega falou: -Viu tem formação para as suas meninas da SANEPAR. Eu questiono: - **Que quem quer saber de SANEPAR?** As crianças não sabem ler e escrever, ninguém quer saber de SANEPAR! Não sei se você consegue me entender.

Estão vindo **cursos** assim, que não tem por que fazer agora, nós temos que recuperar os nossos alunos. Vem uns cursos do **Agrinho**, e por quê? Tem que fazer! **É obrigado a fazer**, tem que colocar alguém para fazer, tem que fazer o sorteio. Então o máximo que a gente conseguir puxar e incentivar na alfabetização, tanto na matemática quanto no português, é mais valido do que eu ficar fazendo outras coisas, não que as crianças não tenham direito de conhecer, elas têm o direito de conhecer só que hoje eu acredito que elas têm que dar um salto a mais. (ECP3, grifo nosso)

A formação continuada dos professores também sofre interferências da Sanepar, com o uso de terminologias de cunho empresarial, que estão em consonância com as reformas implantadas nos últimos anos no Brasil. Ao reconhecer a educação como um forte instrumento de divulgação e convencimento, o terceiro setor passa a abordar temas sobre sustentabilidade para camuflar seus interesses em trazer elementos das práticas empresariais para a sala de aula. Assim, o campo educacional torna-se um campo de disputas de distintos agentes e projetos societários. Nesse sentido, A CP1 pontua sobre as premiações:

Será que o concurso de **Agrinho seria ideal**? Que todo ano tem na rede e **é tradicional**, dá **prêmios**, então assim, é isso que eu me refiro, neste momento o Agrinho seria o mais importante para ser trabalhado nas turmas? Cooperjovem? Então assim que eu me refiro, projetos para se pensar, [...] é preciso ter todo o ano? Será que já não estão desgastados esses projetos nas escolas? Será que os professores já não estão cansados? Sempre são turmas diferentes, mas será que aquele professor já não cansou de trabalhar esses tipos de projetos? (CP1, grifo nosso)

Além das já citadas parcerias da SME de Ponta Grossa – PR, a CP1 ressalta a interferência do projeto do Cooperjovem nas escolas públicas municipais da cidade. O Cooperjovem é um programa da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), fomentado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), cujo intuito é estimular o cooperativismo nas turmas de quarto ao sétimo ano do Ensino Fundamental. O Coperjovem está alinhado às competências da Base Nacional Comum Curricular e tem por objetivo, por meio da aprendizagem baseada em projetos e com protagonismo da comunidade escolar, promover a Educação cooperativista, a Educação empreendedora, a Educação financeira e a Educação ambiental (SISTEMA OCB, 2022, s.p.).

O Coperjovem, bem como os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann, possui um caráter mercantil de formação do aluno, pautado pelos interesses do Estado, o que resulta no controle das empresas privadas sobre os fins sociais e políticos da educação. O que ensinar? Como ensinar? De que forma ensinar? Transfere-se das professoras para o controle dos políticos e da classe dominante. Nessa conjuntura, o currículo da escola é perpassado por conhecimentos que visam a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

Embora destaque a tradição do projeto e das premiações do projeto Agrinho nas escolas de Ponta Grossa - PR, a CP1 questiona se esses projetos, em meio a uma pandemia, seriam a melhor opção. A pandemia gerou nas escolas e nos professores uma sobrecarga que não foi acompanhada de uma melhor condição de trabalho, por isso a ECP9 também ressalta as dificuldades em realizar projetos na pandemia:

Tem que controlar tudo, o aluno vulnerável que não tem acesso a nada mas quer ir para a escola, controlar o aluno que não veio pegar atividade, mandar pra assistente social, controlar o aluno que deixou de pegar atividade porque esqueceu, porque não leu direito, não interpretou direito a mensagem do grupo do *WhatsApp*, a mãe que não pôde ir porque está trabalhando, daí só pode ir um dia específico, daí tem que ir no outro horário em que você está fazendo outra coisa, você parar pra atender a mãe, então é tudo enrolado. Os professores têm vontade de trabalhar, pelo menos na minha escola sim, queriam a escola cheia, a sala de aula cheia de aluno, mas eles acham mais difícil assim. Tem os *meets* que tem que fazer e o professor já está virando “**artista**”, então isso toma também tempo, porque eles **acabam trabalhando na escola e em casa**, o tempo todo **a vida é só escola**, não tem mais aquela privacidade, “a minha casa é meu descanso, meu lar, minha família” não, não é, hoje misturou tudo, mas ainda assim eles estão de parabéns! Por fazer algumas coisas diferentes, que chame atenção do aluno, para que ele goste de participar do **meet**, pra que ele fale, porque no início os alunos tinham vergonha de falar, não queriam expor a voz, a fisionomia, hoje em dia a coisa mais simples que tem é o **meet**, e nós vemos isso, porque a professora faz e passa o endereço do **meet** pra nós, nós participamos junto, como observadora. Os alunos estão participando que eles entenderam, isso aconteceu porque do professor, estimula, faz toda aquela “**cena artística**” para chamar a atenção do aluno para participar. **É complicado**, eu acho que **nesse momento não deveria ter esses projetos**, deveria **focar mais na aprendizagem, na alfabetização** do aluno, português e matemática. O **Agrinho**, vai ser enviado um **material para os alunos fazerem em casa**, desenho ou alguma coisa, será que vai ser ele vai produzir ou vai ser o irmão, ou a mãe? É uma casca, e **dá um trabalho** que você não tem ideia, **esses projetos, porque tem que ter evidência**, tem que fazer na escola, então eu acho que é complicado (ECP9, grifo nosso)

A ECP9 confirma que, mesmo com a sobrecarga de trabalho no período da pandemia, não houve uma revisão sobre os projetos realizados pelas empresas privadas nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR. A pandemia intensificou o trabalho dos professores, e, conforme a ECP9, a função do professor esteve vinculada a de um artista, que precisou utilizar da criatividade para que os alunos participassem das aulas.

Ressalta-se que, no período da pandemia, os professores foram muito criticados por parte da sociedade, tachados como profissionais preguiçosos e que não queriam trabalhar. No entanto, a fala da ECP9 ressalta uma realidade oposta a essa, já que os professores tiveram um aumento na sobrecarga de atividades burocráticas, acréscimo da carga horária *online* de trabalho e desenvolveram novas habilidades sem que houvesse formação e remuneração prevista para eles, o que tornou o trabalho docente ainda mais precarizado.

A falácia de que os professores estavam trabalhando menos no período da pandemia gerou mais necessidade de controle sobre o trabalho docente. Nesse sentido, a ECP9 descreve as evidências que precisou levantar para comprovar que os professores estavam trabalhando. De acordo a ECP5, é através do receio em ser depreciada publicamente que a gestão da escola se obriga a realizar os projetos vinculados às empresas privadas:

O Agrinho, se você não faz, chega na data de entregar os materiais, na própria reunião você escuta, tantas escolas não fizeram, umas **chamadas de atenção**. Então a gente **faz para evitar essa chamada de atenção**, mas acho que **nesse momento não é adequado** porque o básico a gente já está com dificuldade então estamos sem tempo para fazer. (ECP5, grifo nosso)

Mais uma vez, o relato da coordenadora pedagógica denota sobre a necessidade de paralisar projetos como do Agrinho no período da pandemia; é importante ressaltar que, apesar de haver certo consenso por parte dos professores em relação a essa situação, não houve, na fala dos professores, tentativas de resistência a essa determinação. Isso se dá ao medo apontado algumas vezes neste trabalho, de se perder o cargo no caso das coordenadoras pedagógicas ou até mesmo a uma cultura de passividade presente nas SME de Ponta Grossa - PR.

O modelo empresarial de ensino, característico dos projetos realizados pelo setor privados nas escolas públicas, impacta ainda mais a precarização do trabalho docente, pois os saberes que legitimam o trabalho docente são desvalorizados. De modo geral, pode-se aferir que as escolas do município de Ponta Grossa - PR estão sendo administradas por diferentes setores empresariais.

Lima (2013) elucida que a educação, enquanto direito humano, comporta limites normativos, éticos, políticos e morais que são incompatíveis com a gestão gerencial, pautada por uma prática que visa o adestramento, o doutrinamento ou condicionamento dos seres humanos. No item a seguir, propõe-se a avançar na discussão sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala, para realizar um controle no trabalho realizado na escola.

2.3.2 O controle a partir do resultado das avaliações externas

O destaque nas reformas políticas está no professor, entrando em pauta as competências para introduzir uma nova forma de controle, antes exercido pelos atributos morais inculcados ao docente, e agora realizado com o uso dos resultados das avaliações dos alunos nos testes sistêmicos. As exigências sobre o professor e o aumento excessivo do controle sobre

o seu trabalho geram uma perda das dimensões pedagógicas, a qual interfere diretamente no trabalho que este profissional exerce.

Conforme Freitas (2013), o modelo de educação voltado para averiguar os resultados tem como base teórica os estudos behavioristas, com isso, o tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, com os mesmos fins da racionalidade técnica de antes nas expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados. Logo, a avaliação torna-se um mecanismo da política neoliberal para as finalidades gerencialistas e perde seu sentido processual que está para além dos resultados.

As políticas educacionais com base nos resultados das avaliações têm como fim a responsabilização do coordenador pedagógico, do professor e do aluno. O relato da ECP6 denota sobre como a responsabilização afeta a gestão da escola:

A minha escola ainda bem **aumentou três décimos do IDEB**, mas a gente primeiro **levou xingo no dia do resultado do IDEB por não ter atingido a média** que a secretaria queria e depois **fomos contornando** que a escola melhorou, e são coisas que a gente viu que as professoras trabalhavam, questão de **portfólio para tudo**, tudo elas tinham, muita **evidência, muita foto, eu assistia as aulas delas** trabalhando, a gente via que elas estavam fazendo, estavam **planejando**, estavam **trabalhando**, mas **infelizmente não depende só disso**. (ECP6, grifo nosso)

A gestão gerencialista compreende a avaliação com fins nos resultados, o que faz a escola passar a ser responsabilizada de forma direta pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação destes com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertencem e com as políticas públicas às quais a escola está, direta ou indiretamente, submetida (FREITAS, 2005). O relato da ECP6 confirma que o resultado das avaliações em larga escala não depende somente da escola.

Destaca-se que a preocupação da ECP6 em relação à nota do IDEB é resultado de uma gestão pautada na responsabilização da escola. Nesse viés, o processo de ensino- aprendizagem se aproxima mais de um preparatório para avaliações externas. O entendimento da educação como exercício de poder perde seu valor em detrimento de uma formação limitada aos conhecimentos que são exigidos pelas avaliações em larga escala.

O relato da EP1 denota sobre tais exigências e o resultado disso no trabalho docente:

Depois da **Lemann**, Juntos somos sete, Juntos somos oito, o professor não tem mais **gosto de ser professor**, o ambiente agradável da sala de aula e as crianças que dão retorno. Se for fazer um levantamento hoje você se assusta. **A realidade é mascarada**, que só os professores conhecem. (EP1, grifo nosso)

A SME de Ponta Grossa - PR realizou uma sequência de formações continuadas destinadas às professoras do quinto ano e coordenadores pedagógicos da escola, denominado “Juntos somos sete” e “Juntos somos oito”, com o objetivo de melhorar os resultados nas avaliações. O nome faz referência ao resultado pretendido no IDEB. A formação focava nos conteúdos exigidos nessas avaliações, com ênfase em língua portuguesa e matemática, e resultou em professores preocupados em trabalhar em sala de aula os conteúdos das avaliações, sem considerar que muitos alunos do quinto ano ainda não estavam alfabetizados. Isso implicou no fato de o controle passar a ser exercido no produto e não mais no processo, muitas vezes fazendo com que a gestão da escola e os professores focassem em um ensino conteudista, voltado para português e matemática.

É perceptível, no relato das professoras e das coordenadoras pedagógicas a frustração e desmotivação frente a uma realidade tão contraditória. Ao mesmo tempo em que prevalece um desejo de realizar uma educação pautada por um viés de emancipação, as determinações de um ensino técnico e performativo tornam o trabalho docente próximo da função de um tarefeiro. Além dessa contradição, os professores estão sobrecarregados, com uma carga excessiva de trabalho, como se já não bastassem as preocupações inerentes à profissão docente, os profissionais sofrem com o aumento de atividades burocráticas, avaliações externas e controle excessivo sobre o trabalho que realizam.

A EP1 pontua sobre a cobrança ampliada aos professores do quinto ano:

O impacto da Fundação Lemann é na cobrança do IDEB [...] se estou trabalhando com o **quinto ano**, digamos hoje, aí eu sinto a **pressão do sistema** que tenho que fazer a criança produzir e o IDEB aumentar. (EP1, grifo nosso)

O avanço no IDEB é um dos *slogans* de propaganda da Fundação Lemann, para captação de parcerias com as secretarias municipais. No relatório realizado durante a pandemia, a Fundação Lemann (2020, p.6) destaca que “[...] 3 vezes mais rápido foi o avanço do IDEB nos anos iniciais e 1,5 nos anos finais em redes onde o Formar está presente (comparação com a média brasileira)”. A educação pautada pelo sentido mercadológico vincula a formação a um entendimento de treinamento esvaziado do conhecimento científico, mas ligado ao modelo das competências e habilidades.

As críticas em relação à escola pública sugerem como solução para os problemas identificados, a adoção de uma gestão por resultados, a fim de responsabilizar os professores

aos resultados nas avaliações em larga escala. A Fundação Lemann (2016, p.7, grifo nosso) cita a consolidação de uma cultura gerencialista na escola:

A lamentável situação em que se encontra a educação pública brasileira é de conhecimento geral, mas os alarmantes dados apresentados pelo governo em seus últimos relatórios **desafiam todos os que buscam um país economicamente desenvolvido** a agir com urgência. Para impulsionar a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, a Fundação Lemann investe na consolidação da **cultura de gestão por resultados** empregando uma estratégia focada em melhoria da gestão da aprendizagem, aprimoramento da gestão administrativa e estímulo ao **controle social**.

As considerações negativas direcionadas à educação pública são frequentemente realizadas pela classe dominante e reproduzidas pela mídia e nos discursos políticos que a representa. Para a Fundação Lemann (2003, p. 14), a solução é atuar na gestão escolar “[...] com foco em resultados e obsessão por avaliação. Em cada um dos projetos descritos neste relatório, a determinação de indicadores que alimentam sua operação e o investimento em instrumentos de avaliação estão presentes desde a sua concepção”. A obsessão por resultados e o aumento das avaliações resultaram em uma formação conteudista, que aumenta o controle sobre o trabalho docente e retira do professor o comando no processo educacional, tornando-o mecânico e burocrático.

A adoção de responsabilidade sobre os resultados é citada pela Fundação Lemann (2003, p. 14, grifo nosso) como um elemento para realizar as mudanças na educação:

É necessário promover uma mudança de **cultura substituindo práticas meramente burocráticas pela responsabilidade sobre os resultados**, abrir mão do imediatismo abraçando a melhoria dos indicadores sociais e vencer as **resistências à mudança**, deixando claros seus benefícios.

Em outro momento, a Fundação Lemann (2006, p. 6, grifo nosso) ressalta a criação de uma cultura de gestão por resultados:

Para impulsionar a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, a Fundação Lemann investe na consolidação da **cultura de gestão por resultados** empregando uma estratégia focada em melhoria da gestão da aprendizagem, aprimoramento da gestão administrativa e estímulo ao controle social.

Para a Fundação Lemann, a solução para os problemas educacionais advém de uma postura de responsabilidade por parte dos professores, de modo que é preciso desenvolver na escola uma cultura de gestão por resultados, ou seja, a cultura de desempenho. Santos (2004)

pondera sobre a cultura do desempenho presente na gestão gerencial, a qual permite que o desempenho das escolas e dos professores seja avaliado, tomando-se como referência de auditoria, que utiliza um sistema de testes e de inspeção. Na visão da autora (SANTOS, 2004), o que fica mais exposto à comunidade educacional não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, não há uma análise das circunstâncias, mas, sim, dos resultados dessas instituições.

A cultura de desempenho nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR resulta em uma atuação das APs como fiscalizadoras, conforme expõe EP4:

As APs estão frequentemente nas escolas, acompanhando as planilhas de aproveitamento das aulas do ensino remoto, leitura, produção de texto. Então tudo está sendo **muito avaliado** e planilhado, mas **formações** com os professores eu não vejo. Eu sinto mais uma **fiscalização** para acompanhar os números, papeis, cobrar as coordenadoras estão fazendo tudo conforme determinado, mas não no sentido de **parceria de resolução de problemas**, isso não ocorre (EP4, grifo nosso).

A cultura de desempenho gera um trabalho desordenado de todos aqueles que trabalham com a educação, pois os fins mercantis tomam os objetivos da escola que envolve a formação integral do sujeito, em detrimento do alcance das posições almejadas nos ranques econômicos. Nessa conjuntura, é preciso controlar para que todos os profissionais de ensino realizem as suas funções prescritas pelas determinações neoliberais. Com isso, os gestores das escolas tornam-se os burocratas que buscam evidências que comprovem o trabalho docente através do preenchimento de planilhas e tabelas, as APs são fiscais dentro da escola, sobra para o professor atuar como um executor do projeto de ensino mercantil em sala de aula.

A ECP6 relata as formações continuada dos professores que são encontram associadas as avaliações externas:

Fizemos também **muita formação sobre prova Paraná, prova Brasil** e outras avaliações, tudo aquilo que foi **uma enxurrada nesses últimos anos com relação as avaliações externas**, então a gente viu muita formação sobre isso e sobre planejamento também (ECP6, grifo nosso).

O relato da ECP6 demonstra que as escolas e os professores imersos na cultura gerencialista vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com as avaliações externas. Nesse contexto, as formações possuem um caráter performativo e normativo que se voltam para os conteúdos das avaliações externas, com um perfil de treinamento, que visa adequar planejamento e as práticas pedagógicas para

obter bons resultados nos testes. A formação continuada para o desenvolvimento profissional docente perde seu sentido na cultura da performatividade.

Em face da cultura de desempenho, a escola perde sua especificidade formativa, pautada por uma educação democrática e na formação do sujeito humano-histórico, e passa a obter uma concepção de educação conteudista. Isso ocorre em decorrência de que o processo formativo do aluno, que envolve mais do que conteúdo disciplinar, não pode ser calculado em valores. Essas peculiaridades perdem sua importância na cultura de desempenho.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores precisa estar em consonância com essa realidade, e passa a ser moldada pelas avaliações externas. O intuito é desenvolver uma educação que forma um futuro trabalhador apto para atender as demandas do mercado, ou seja, uma educação que está a serviço da classe burguesa.

2.3.3 Performatividade

Conforme Ball (2005), a performatividade é também um método de controle e regulamentação que envolve julgamentos e comparações como meios de domínio para obter mudanças desejadas. De acordo com o autor (2005), os desempenhos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou como critério de qualidade. Nessa lógica, o trabalhador passa a ser explorado mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados (BALL, 2005).

A ECP2 relata sobre a dominação exercida através de ameaças às diretoras das escolas:

A direção, **constantemente sofre ameaças**, porque eles usam do discurso que o diretor é o braço da secretaria dentro da escola, então é como se ele tivesse que executar. Na gestão anterior isso não acontecia, mas eles tinham um grupo entre os diretores, e agora os diretores não podem falar nada, porque a secretaria em duas reuniões falou abertamente o que tinha sido discutido pelos diretores dentro do grupo. A minha diretora fala muito isso, não dá para falar nada no grupo que vai parar na secretaria, levam os *prints* das conversas, **o diretor acaba sendo coagido**, mesmo que exista uma tentativa de dizer o que pensa, esse diretor **não tem voz suficiente** para isso. **É amordaçado**, então os diretores são meio que **coagidos**, entende. (ECP2, grifo nosso)

O domínio exercido pela SME acontece até mesmo nas relações interpessoais, quando diretores e professores se sentem coagidos e se isolam nas suas realidades, nos momentos em que poderiam estar fortalecendo a coletividade e talvez realizando intervenções, a fim de

obterem maior qualidade no trabalho exercido. A cultura da performatividade gera sutilmente a culpabilização dos resultados dos alunos e, dessa forma, os professores vão assumindo toda a responsabilidade pelos problemas ligados ao seu trabalho e tornando-se pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições (SANTOS, 2004).

Nesse cenário, as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR revelam trabalhar fora do horário para dar conta de exigências gerencialistas e burocráticas:

Levo (trabalho para a casa), não tem como não levar, ainda mais agora que é assim um dia é uma **cobrança**, outro dia é **outra cobrança** muito se fala em ser organizado, eu sou e me considero organizada, mas às vezes você planeja o seu dia, eu vou fazer isso, isso, isso, e não consegue fazer nada disso, porque vêm questões mais urgentes e que precisam ser resolvidas. Este trabalho que eu não fiz hoje eu vou ter que fazer em algum outro momento, e qual o momento? Amanhã junto com os que eu tinha para amanhã e daí vai virando uma bola de neve. (ECP1, grifo nosso)

Não, nunca consegui, e não sei se é da minha personalidade, enquanto professora também **eu nunca consegui**, sempre trouxe, então, dificilmente eu chego em casa e não vou fazer alguma coisa da escola, sempre faço. (ECP4, grifo nosso)

O discurso emitido pelo governo e aceito socialmente sobre o despreparo dos profissionais da educação pública culpabiliza ora o professor, ora a escola, ora a formação docente, considerando-os ineficientes. Com isso, a responsabilização docente legitima a penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica vai, lentamente, introduzindo formas, muitas vezes sutis, de privatização, que tem como elemento-chave a análise do desempenho de pessoas e de instituições (SANTOS, 2004).

Corroborando Santos (2004), não se trata de desresponsabilizar o professor, mas compreender que grande parte dos problemas que enfrenta em sala de aula é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal, como se vê constata no relato da EP6:

Na nossa escola **a gente investe muito nos alunos, até financeiramente**, com lápis melhor, encapamos todos os cadernos no começo do ano e deixamos na escola - que antes enviávamos para casa e os cadernos não voltavam. Eles aprenderam a cuidar melhor, já tem uma cultura melhor. E ouço os professores falando “Ah como somos bobos!” E eu digo não somos, estamos fazendo algo que vai mudar um pouco a realidade, a gente se dedica muito a eles. Eu sou muito choca com os alunos, estava frio peguei uma manta que não usava em casa, cortei e grampeei para colocar nas costas dos alunos, os alunos passam frio! Levei o secador de cabelo, na hora do banheiro eles lavavam as mãos e eu secava e esquentava a mãozinha deles no secador. Somos assim na escola, **nos dedicamos e queremos atingir o melhor para eles**. (EP6, grifo nosso)

Assim, quando a educação do município é terceirizada, as atividades, os processos pedagógicos, a formação continuada, as condições de trabalho docente também passam a obter um caráter mercadológico, predominante do processo de privatização. Nesse sentido, a formação continuada é assertiva para adequar o professor às novas exigências profissionais, em detrimento de uma formação pautada em sólidos fundamentos teóricos e práticos.

A EP7 denota sobre a realidade das escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR que utilizam das redes sociais para comprovar que estão trabalhando:

A gente brinca que **“mais do que botar o ovo a gente tem que cacarejar”**. A nossa escola não tem página no *Facebook*, mas algumas escolas que têm, então a criança desenha eles põem lá, porque eles foram cobrados tanto, por tanto tempo de não mostrar serviço, que agora tudo é feito para dizer está trabalhando. Se você dá uma olhada no *Facebook* você vai enxergar alguma professora postando foto do *meet*, fazendo aula com os alunos, fazendo material, atendendo fora do horário, para mostrar que está fazendo, porque nós estamos tão cansados de dizerem que nós somos vagabundos, que não queremos trabalhar, que as professoras acabam fazendo isso consigo mesmas. Elas nem percebem o quanto é ruim para elas e para categoria ficar fazendo esse tipo de coisa, porque a gente tem que se garantir na aprendizagem dos alunos e não ficar cacarejando para que a SME mostre como a gente está fazendo. (EP7, grifo nosso)

De maneira sutil, a cultura da performatividade molda nos professores uma concepção de responsabilização pelos resultados das escolas, com isso eles vão assumindo toda a responsabilidade pelos problemas ligados ou não ao seu trabalho. No relato da EP7, é possível perceber uma necessidade das escolas em comprovar que estão trabalhando, como se já não bastasse o controle exercido pela SME. A colocação trivial “não basta botar o ovo, tem que cacarejar” resume como a cultura da performatividade afeta o trabalho docente, é uma cobrança externa e interna que contribui ainda mais com a precarização.

Nessa conjuntura, destaca-se que a formação continuada poderia realizar um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados pelos docentes. No entanto, para que isso aconteça, é preciso haver mudanças nas políticas educativas, que, aliadas à reivindicação dos professores por uma maior autonomia profissional, possam desenvolver uma verdadeira participação com todos que intervêm na educação.

Para tanto, é necessário abandonar o conceito obsoleto de que a formação é apenas atualização científica, didática e psicopedagógica do professor. De outro modo, é necessário adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (IMBERNÓN, 2010). Em um contexto de profundos desafios impostos à educação pública, conhecer as concepções que envolvem as políticas de formação continuada por

empresas terceirizadas torna-se um elemento importante e necessário. Para isso, no próximo item desenvolve-se sobre a Fundação Lemann e sua concepção sobre Formação Continuada.

2.4 A FUNDAÇÃO LEMANN E A CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No sentido de se compreenderem as concepções sobre formação continuada da Fundação Lemann, considera-se necessário analisar brevemente a trajetória da empresa e do seu fundador para o entendimento dos valores e das ideologias que embasam as percepções sobre a educação. Ressalta-se que a relação público-privado possui aceitação por parte da sociedade, pois se apresenta como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem alcançar a qualidade da educação, sem haver análise crítica sobre o conceito de qualidade.

A Fundação Lemann iniciou suas atividades em 2002, fundada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, e se declara como uma organização familiar sem fins lucrativos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002). A missão apresentada pela instituição é colaborar com pessoas e instituições que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade. Jorge Paulo Lemann é também idealizador de outras duas instituições: Fundação Estudar e Instituto Tênis.

A família Lemann é proveniente da Suíça, o pai de Jorge Paulo Lemann fundou a Companhia Leco de Produtos Alimentícios, especializada na fabricação de laticínios. A designação Leco foi criada usando-se as primeiras letras de Lemann & Company. Hoje, a Leco é uma submarca da Vigor. A mãe de Jorge Paulo Lemann era brasileira, mas seus avós maternos eram suíços e estavam ligados à exportação de cacau no sul da Bahia (FORBES). Sendo assim, Jorge Paulo Lemann possui dupla cidadania, tendo estudado em uma das escolas mais renomadas da cidade do Rio de Janeiro, a Escola Americana, conhecida por ser uma das mais caras de todo o Brasil, e realizou sua graduação em Economia pela Universidade de Harvard.

Juntamente com os empresários Marcel Herrmann Telles e Carlos Alberto Sicupira, Jorge Paulo Lemann deu início à corretora Garantia, que, anos depois, tornou-se oficialmente uma instituição financeira, dando origem ao Banco Garantia. Mais tarde, o Banco Garantia foi vendido, após ser protagonista de escândalos causados por esquema de pirâmide financeira, ações por assédio moral e fraude cambial, fazendo com que a empresa fosse obrigada a pagar uma multa para o Banco Central (CUBOUP, 2020).

Foi com o capital acumulado pelo Banco Garantia que Lemann e seus sócios financiaram a compra de várias empresas, atualmente sendo sócio da empresa de investimentos

3G Capital Partners, proprietária de marcas como Budweiser, Burger King e Heinz (INFOMONEY). De acordo com os dados de ranking de bilionários de 2021 (FORBES), Jorge Paulo Lemann é a 114ª pessoa mais rica do mundo e a segunda do Brasil, com uma fortuna estimada de US\$ 18,9 bilhões. O bilionário Lemann é dono da Ambev, detentora das marcas Brahma, Skol e Antarctica.

Jorge Paulo Lemann é apresentado na mídia como um empreendedor que trabalhou arduamente, inovou e obteve excelência no empresariado, reforçando os discursos da meritocracia e na defesa da privatização. O que pouco é tratado é sobre as pré-condições emocionais, materiais e afetivas que podem ter possibilitado a ascensão de Jorge Paulo Lemann, com as vantagens sociais invisíveis com o capital cultural, material e social que são apresentados e reproduzidos desde o berço pela família Lemann.

Bourdieu (1989) destaca que as diferentes classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica, a fim de imporem a definição do mundo social conforme os seus interesses e posições ideológicas neoliberais. Logo, as formações da estrutura social devem ser levadas em conta para descrever os interesses que um grupo passa a obter pela área educacional.

Dessa forma, com base em uma visão neoliberal, a classe empresarial atribui que o problema a ser solucionado na educação não está na falta de recursos humanos e financeiros que assolam o dia a dia das escolas, mas, sim, na má administração do setor público. Com esse emblema que a Fundação Lemann (2011) denota sobre a necessidade das parcerias público-privada para a qualidade da educação:

A necessidade de **investir em educação já se tornou um consenso** — um dos poucos em uma área que tanto desperta paixões e polêmicas. O que agora tem se mostrado mais desafiador é como realmente conseguir fazer diferença. Nos últimos anos, o Brasil avançou, mas o desempenho de nossos alunos ainda precisa melhorar muito. Diante da possibilidade de que isso se torne o **principal entrave para o crescimento do país**, enfrentar o problema é ainda mais urgente (FUNDAÇÃO LEMANN, 2011, p.3, grifo nosso).

O sentido salvacionista depositado na educação coloca-a em uma posição de única provedora para possibilitar uma sociedade mais igualitária. No entanto, essa perspectiva desconsidera que a educação faz parte de um dos direitos sociais, capaz sim, de melhorar e possibilitar maiores chances para mudança da realidade do aluno, mas não é o único direito que precisa ser garantido. Críticas como essas, além de responsabilizar a escola e os professores, endossam o discurso que o Estado não é capaz de prover os direitos sociais, é por isso é preciso instaurar na educação a lógica de mercado. Cabe considerar que essas críticas advêm de grande

parte da classe dominante, que pouco conhece a realidade e as necessidades da escola pública.

A ECP1 descreve sobre essa realidade e as cobranças que são realizadas:

Muito se cobra da escola, mas a nossa escola tem especificidades porque são grandes, a comunidade que atinge é carente, são alunos vulneráveis. Falam que isso é considerado, mas eu ainda acredito que não, isso só fica na fala, porque na hora da cobrança, **a cobrança é igual**, não tem esse olhar, quando a cobrança vem é vista igual com as outras escolas. **A formação é igual**, os prazos são iguais, tanto da escola que tem cem alunos quanto a escola que tem mil, o prazo é o mesmo e a cobrança é a mesma. (ECP1, grifo nosso)

A EP6 confirma as necessidades dos alunos de algumas escolas públicas de Ponta Grossa - PR:

A realidade é que uma região carente, **pessoas carentes não só do financeiro** são carentes de tudo é muito diferente você ter um aluno de escola em realidades totalmente diferentes. (EP6, grifo nosso).

A indignação da classe dominante em relação à qualidade do ensino público normalmente não vem acompanhada de críticas sobre as condições do trabalho docente, ao contrário, o professor, nos discursos midiáticos, aparece como o responsável pelos resultados negativos da educação brasileira. Contraditório que tal indignação não é proporcional quando se consideram as condições de trabalho docente e outras variáveis que afetam o seu trabalho. A ECP6 destaca sobre as condições de trabalho docente:

Quando começou a Lemann com as cobranças e a **formação “Juntos somos sete”**, eu tinha professora que fazia o **almoço em quinze minutos** para poder planejar as aulas, porque elas não tinham hora atividade todos os dias, e tinham **milhões de portfólios e tinha que dar conta, e ainda mais fazer simulado**. Então o meu grupo que fez os dois anos inclusive, elas tinham turmas do quinto ano, elas almoçavam em quinze minutos para voltar, planejar e ver o que mais podiam elaborar para o simulado. (ECP6, grifo nosso)

A EP6 pontua sobre a formação continuada realizada pela SME, denominada “Juntos somos sete”, que visava alcançar a nota 7 no IDEB, conforme já tratado no texto. A formação sobrecarregou algumas professoras tendo em vista as atividades que precisavam ser realizadas para a formação, somadas às cobranças da escola, o que resultou no aumento da carga horária de trabalho do professor. Ademais, o trabalho desenvolvido nas escolas públicas não tem assegurado condições de qualidade e de reconhecimento mínimo e, conforme Brzezinski (1996), tal desvalorização no imaginário social advém da associação da profissão do professor ao sentido de sacerdócio. Para a autora, a desprofissionalização reside no fato de que,

atualmente, os professores não têm condições para assumir uma profissão com todas as características que lhes são necessárias.

As propostas de formação continuada realizadas pela Fundação Lemann, em grande parte, são direcionadas para a gestão, a exemplo do Programa Gestão para Aprendizagem, hoje conhecido como Programa Formar, que contempla lideranças pedagógicas, equipes técnicas, formadores da secretaria, além de gestores escolares. De acordo com a Fundação Lemann (2006), os projetos voltados para a gestão de aprendizagem têm como objetivo a formação de lideranças:

Os projetos de gestão da aprendizagem envolvem **treinamento e formação** de lideranças em gestão escolar. A gestão administrativa vem sendo estudada em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e, para fomentar o controle social sobre a qualidade da educação, a Fundação realizou, em 2006, a primeira edição do Prêmio de Jornalismo e a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação. Além disso, parcerias com a comunidade acadêmica para a elaboração de estudos de caso levam ao entendimento e ao aprofundamento da discussão sobre os determinantes da **qualidade do ensino** e a busca das **possíveis soluções**. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2006, p. 7, grifo nosso)

Os projetos formativos da Fundação Lemann são voltados para a gestão e possuem um enfoque de treinamento. A perspectiva de treinamento é proveniente da indústria e coloca a educação em um grau comparativo de uma mercadoria, na qual pode ser controlada, medida e, para isso, reporta-se a ações mecânicas, repetitivas, que sugerem uma preocupação com o produto. Peroni (2008) pontua que as entidades privadas têm o mercado como parâmetro de qualidade, ou seja, é a partir da gestão voltada para resultados que a qualidade é alcançada. Lembrando-se que a qualidade é evidenciada pelo resultado dos alunos nas avaliações em larga escala e nas avaliações realizadas pela própria Fundação Lemann.

O Programa Gestão para Aprendizagem realiza uma formação sistêmica e está focado na formação em redes, que vai da secretaria às escolas. O objetivo é realizar uma formação em escala que envolva as secretarias de ponta a ponta. A Fundação Lemann (2016, p. 13, grifo nosso) realizou a formação com:

[...] 17 mil educadores em todo o país e fazer uma série de imersões em escolas e secretarias de educação para compreender melhor os desafios do ensino público brasileiro, a Fundação Lemann redesenhou todo o seu trabalho nesta frente. O objetivo é contribuir para uma transformação mais **profunda**, sistêmica e convergente, que atenda às demandas **de todos os profissionais envolvidos** — das secretarias às salas de aula — para que possam atuar **alinhados** por um mesmo objetivo: garantir a aprendizagem de todos e de cada um de seus alunos.

Alinhados no mesmo objetivo, a escola e os profissionais que atuam nas secretarias passam a obter a mesma linguagem empresarial, fundamentada na meritocracia e que visa a qualidade final do produto. Dessa forma, a formação continuada possui um importante papel no treinamento da rede, inculcando uma mesma ideologia, pautada pela lógica burocrática e da racionalidade científica, que dá sustentação à gestão gerencial. Peroni (2008) evidencia que não apenas a inculcação da ideologia do gerencialismo, mas a formação passa a ser útil na produção de um novo “léxico” educacional, ou seja, as expressões que são mais empresariais do que pedagógicas, ou até mesmo uma mistura de conceitos.

Nos Relatórios da Fundação Lemann, é frequente encontrar a retórica utilitarista, que expressa um certo modelo de controle que envolve juízos de valor que não são generalizações usadas ao acaso. Nesse sentido, há um enfoque na gestão voltada para a eficiência e com base nos resultados. A Fundação Lemann (2014, p. 11, grifo nosso) realiza a gestão para aprendizagem visando:

[...] a formação de líderes escolares **comprometidos** com a promoção de uma **cultura escolar** de **altas expectativas** e a gestão **eficiente** e democrática, garantindo que todos os alunos aprendam. Em parceria com a Elos educacional, contribuímos para a **formação** de diretores e coordenadores pedagógicos para que sejam líderes transformadores, capazes de fazer a diferença no aprendizado de seus alunos, garantindo a **excelência** e a equidade em suas salas de aula.

A formação realizada pela Fundação Lemann visa promover nas escolas uma cultura escolar gerencialista, que é chamada de cultura de altas expectativas. Nesse sentido, as altas expectativas na aprendizagem dos alunos se dá com base em uma cultura de controle, modelos compartilhados de gestão, na qual os docentes passam a realizar o controle sobre os seus pares.

Ball (2005, p.545) elucida que o modelo da cultura gerencialista advém do sistema empresarial, o qual “[...] envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.” Para o autor (2005), a cultura é capaz de promover mudanças profundas, que condicionam a formação de identidade dos professores, nesse caso, uma cultura individualista e competitiva, a qual pode resultar em professores que desconsideram os objetivos da aprendizagem dos alunos em detrimento dos anseios de alcançar objetivos nos resultados das avaliações.

A EP1 aponta os efeitos dessa cultura gerencial na aprendizagem dos alunos:

É para o professor **tirar da cabeça da criança o conteúdo**, para ir bem na prova e **não proporcionar aprendizagem**, porque a professora não tem autonomia. (EP1, grifo nosso)

A evidência da qualidade da educação pautada apenas no viés quantitativo da avaliação externa é também resultado da inculcação de uma cultura – a cultura da avaliação. Conforme Freitas (2013, p.80), “[...] as técnicas de avaliação estão sendo usadas, ideologicamente, para dar suporte a esta noção, colocando-as a serviço da promoção da responsabilização dos atores da escola com a alavanca da meritocracia”.

Ao obter um caráter central e único no indício de evidência de qualidade, a avaliação externa possui, na gestão gerencial, um papel de quase protagonista, e o professor, o aluno, os gestores passam a ser apenas coadjuvantes ou mero participantes do processo final, de modo que a evidência de que aprendizagem ocorreu são os dados finais das avaliações. Com essa percepção, torna-se irresponsável quem discorda dos resultados das avaliações externas, ou até mesmo aponta os seus limites (FREITAS, 2013).

A EP6 destaca um dos limites das avaliações em larga escala – a relação do aluno com o processo avaliativo:

Um exemplo simples sobre as **avaliações objetivas**, ano retrasado na turma do terceiro ano eu tive um aluno com muita dificuldade, um aluno retido e tinha outro aluno muito bom, **nos dias de avaliações o aluno que ia bem, ficava nervoso** e não ia bem e o aluno que não ia bem em sala de aula, ficava tranquilo e na tranquilidade ele ia melhor (EP6, grifo nosso).

A partir da gestão gerencialista, a Fundação Lemann defende que o trabalho realizado em sala de aula precisa ser controlado. Para isso, a Fundação Lemann (2014, p.13, grifo nosso) se pauta em uma formação voltada para o desenvolvimento de técnicas didáticas, e o intuito também é realizar uma formação que possibilite ao professor atuar como formador:

Gestão de sala de Aula em parceria com a **Elos** educacional, aprimoramos o curso de formação em **técnicas didáticas**, que contou com a participação de mais de mil professores apenas na modalidade semipresencial. Na versão online, resultado da parceria com a **Kroton**, foram mais de 3 mil. Realizamos ainda uma certificação para Formadores, na qual os profissionais foram capacitados a **formar outros educadores** para expandir nossa atuação por todo o país. Ensino Híbrido desenvolvemos, em parceria com os Institutos Península e Clayton Christensen, o curso para professores aprenderem a usar tecnologia na personalização de suas aulas.

Logo, a formação possui um caráter técnico, por meio do qual o professor escuta a formação e repassa para os pares. Conforme consta nos Termos de cooperação técnica firmados

entre a Fundação Lemann e a SME de Ponta Grossa - PR, a Fundação prescreve e monitora o conteúdo da formação continuada dos professores com base no entendimento de que a educação só funciona se estiver permeada aos parâmetros de funcionamento da organização empresarial. Nesse sentido, a QCP11 e QCP12 pontuam:

Muitas práticas da Fundação Lemann foram introduzidas na escola em **reuniões de capacitações** (QCP11, grifo nosso).

Orientam para novas práticas e **estratégias de ensino** (QCP12, grifo nosso).

O material didático utilizado nos cursos de formação docente oferecidos pela Fundação Lemann é baseado no livro *Aula Nota 10*, desenvolvido pelo educador norte americano Doug Lemov (FUNDAÇÃO LEMANN, 2011). Na obra, o autor leva em conta que os professores não possuem técnicas adequadas para repassar aos alunos o conhecimento necessário para sua formação (LEMOV, 2011). Com base em uma perspectiva neoliberal, o livro em questão apresenta 49 técnicas que, segundo a Fundação Lemann (2011), compõem um material pedagógico que irá transformar o ensino público. De acordo com Fundação Lemann (2012, p. 8, grifo nosso),

Com base na experiência acumulada com o trabalho em escolas públicas brasileiras e utilizando referências internacionais, como **o livro Aula Nota 10**, de Doug Lemov, e o programa STEP, que forma professores em Stanford, a Fundação Lemann criou o curso Técnicas Didáticas, um programa de formação continuada para professores com foco na dinâmica e na gestão de sala de aula. Com 80 horas, divididas entre atividades presenciais e a distância, o objetivo do programa é ajudar a implementar uma cultura escolar de **planejamento**, observação de sala de aula, altas expectativas de aprendizagem e melhor uso do tempo. Em 2012, primeiro ano do projeto, formadoras selecionadas e treinadas pela Fundação Lemann levaram o projeto a escolas pública.

Como uma receita pronta, a obra apresenta “[...] práticas simples, mas que pouquíssimos professores têm a oportunidade de aprender de forma sistematizada” (LEMOV, 2011, p. 13). De uma maneira utilitária, com técnicas aplicáveis concretas e específicas, visa responder aos problemas da prática em sala de aula sem considerar as condições de trabalho dos professores e a realidade da escola. Assim, a formação continuada na perspectiva da Fundação Lemann possui um caráter prescritivo, técnico, cujo perfil de treinamento visa inculcar valores neoliberais do sentido cultural da meritocracia, fortalecendo relações de competitividade e individualismo nas escolas.

Com vistas a se compreender como tais relações de poder se manifestam na escola, separou-se o item a seguir para análise dessas questões.

2.5 A ESCOLA E AS RELAÇÕES DE PODER

Enquanto um espaço social, a escola reproduz, em suas relações, o modo como estruturalmente está organizada a sociedade. Nas escolas brasileiras, essas relações tornam-se ainda mais fortalecidas devido ao histórico antidemocrático que se viveu em um passado não tão distante no país. O mundo social é constituído, para Bourdieu (2014), por diversos tipos de campo, estruturados com base nas distâncias sociais que separam os agentes.

Bourdieu (2014) pondera que o poder está relacionado ao campo, que pode ser caracterizado como uma sociedade local, um microcosmos com uma organização própria e uma autonomia relativa. Bourdieu (1996) reconhece a noção de poder como um espaço mais amplo, uma espécie de metacampo, que regula as lutas em todos os campos e subcampos. O modo como o campo de poder se configura determina a estrutura, as posições, as alianças e as oposições, tanto internas ao campo como as instituições externas (THIRY-CHERQUES, 2006). Desse modo, o campo de poder se apresenta como campo dos campos.

Pode-se considerar que o monopólio de autoridade exercido pela SME é um poder invisível que se manifesta pela posição, como representante do Estado, esse poder também se realiza através de uma cultura de controle, resultado da gestão gerencialista. Para Bourdieu (1996), o campo é, ao mesmo tempo, um campo de lutas em que os agentes se confrontam, conforme suas posições de conservação ou transformação, e um campo de forças das quais as necessidades se impõem aos agentes. De acordo com a ECP2, é necessário o domínio de um capital científico e político para realizar o confronto com a SME e, ainda assim, como coordenador pedagógico, corre-se o risco de perder a função.

A ECP2 destaca sobre a falta de domínio teórico por parte dos professores para realizar questionamentos à SME:

Porque assim, o professor, ele **não tem o domínio teórico** o suficiente para o embate, então ele sabe reclamar, mas é **um discurso vazio, não um discurso acadêmico** sabe, então um discurso que se pauta no vazio, ele não tem raiz, então é uma luta que acaba você fazendo, você andando em círculos o tempo todo, e **quem parte para esse embate um pouco mais profundamente**, com uma fala mais acadêmica, é de alguma forma **eliminado, é substituído**, porque você está indo contra o que a secretaria está pedindo, o que a secretaria está solicitando. [...] é um professor que é um pouco mais crítico, mas não é um crítico acadêmico, é um crítico militando sem causa sabe, não gostei, não quero fazer, mas eu também não sei por que eu não gostei, porque eu não quero fazer sabe, as vezes está muito mais relacionado com a falta de vontade do que eu pensar sobre aquilo, na diferença que isso vai fazer, nas relações dentro da escola sabe. (ECP2, grifo nosso)

De acordo com Bourdieu (2004), as relações objetivas ocorrem entre as posições ocupadas nas distribuições dos recursos que são ou podem se tornar eficientes. O poder social é o capital econômico, cultural e o simbólico, forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas. O modo como o capital se dispõe entre os agentes leva em consideração as relações internas ao campo, isto é, a sua estrutura. Com isso, os agentes estão distribuídos no espaço social de acordo com o volume de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, no campo, de acordo com a estrutura de seu capital.

Na medida em que todos cobiçam as posições determinantes dentro do campo é que este se torna um espaço de luta. Para Bourdieu (1996), as lutas são simbólicas e ocorrem tanto individualmente como coletivamente, na busca pelo monopólio da legitimidade. Trata-se de um espaço estruturado de posições que estão postas. A luta das coordenadoras pedagógicas para conservar o monopólio do poder é destacada pela EP1 no receio que muitas possuem ao confrontar as determinações da SME:

Medo de perder o cargo, medo de perde **o status**, muitas hoje estão por status, não por gostar, não pelo salário, o número de alunos da escola representa o valor que ganha. [...]. As que são antigas é **medo de voltar para sala de aula** [...]. E as professoras têm medo, represália. (EP1, grifo nosso)

Os pertencentes ao campo, assim como na analogia do jogo, estão mobilizados a lutar na defesa dos seus interesses e, para isso, mobilizam práticas para conservar ou transformar a estrutura, de acordo com a posição que possui. Nesse sentido, a gestão gerencialista nas escolas da SME de Ponta Grossa - PR utiliza-se de mecanismos meritocráticos para controlar a classe dominada e conservar os interesses da classe dominante, representada pelo Estado. O jogo tem regras específicas e aqueles que querem jogar precisam antes aprender a se adaptar às regras e obter habilidades básicas para poder jogar. “É uma lei fundamental na teoria dos campos: se você não tem um mínimo de chances no jogo, não joga” (BOURDIEU 2014, p. 465).

A posição dos agentes no campo está relacionada à configuração do *habitus* e aos capitais de que dispõem. O capital social das diretoras é utilizado para a conservação da posição que ocupa. A EP1 aponta que:

[...] quase todas as diretoras, poucas exceções de diretoras que foram eleitas de forma legítima, que realmente fizeram nomes na escola, que são boas, porque é uma **dança da cadeira** horrível. Elas perdiam nas escolas onde estavam e vinham para a nossa escola. (EP1, grifo nosso)

As diretoras precisam obter um determinado capital social para se manterem em uma posição de poder. Essa situação citada pela EP1 ocorre quando a escola possui apenas uma candidata para a eleição de diretora, a qual não alcança o número de votos suficientes para se eleger. Em vista disso, a SME determina que outra profissional assuma o cargo e, de acordo com a professora, as diretoras escolhidas são aquelas que perderam a eleição em outras escolas, o que a EP1 chama de “dança das cadeiras”. As posições ocupadas pelos agentes estão determinadas de acordo com o capital que possuem.

Portanto, o campo escolar é um campo de forças, com regras específicas e lutas próprias, conforme a posição que os agentes ocupam. A escolha do coordenador pedagógico para atuar nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR se realiza a partir da escolha definida por uma estrutura institucional, sendo a função ocupada por profissionais indicados pela SME. Tal escolha se dá permeada pelas relações de poder, afinal, o profissional escolhido para assumir um cargo de confiança precisa ter um perfil que atenda às prerrogativas daqueles que o colocaram naquela posição. Tal prática é criticada pela Fundação Lemann (2003, p. 14, grifo nosso) como uma prática comum do sistema público:

O aperfeiçoamento da gestão escolar deve inibir práticas comuns na gestão dos sistemas públicos de educação que dificultam a evolução da qualidade de ensino, tais como: • processo decisório e de atribuição de cargos (diretores, supervisores etc.) influenciados por aspectos políticos; • cultura de gestão eminentemente burocrática; • formação inadequada dos gestores de escolas, que não os prepara para os desafios inerentes ao cargo; • não utilização do desempenho do aluno como indicador de qualidade do trabalho da equipe escolar; • resistência à avaliação e à prestação de contas à sociedade; • não utilização de dados quantitativos e resultados de avaliação como instrumentos de trabalho.

A EP1 aponta alguns problemas em relação à indicação das coordenadoras pedagógicas para assumir o cargo:

Se a coordenadora pedagógica for indicada tem que **dançar conforme a música**. As coordenadoras que são calos no sapato é porque são antigas ninguém mexe porque já criaram vínculo com a comunidade, muitas escolas que ainda têm as mesmas diretoras e coordenadoras de 20/30 anos. Criam vínculo e não mexem e ninguém vai concorrer com elas, criam vínculos de amizade. E tem aquelas que preenchem uma ficha que querem ser coordenadoras, mas se você não for oposição, tem a chance de consegui, se você dançar conforme a música pode ter certeza que fica independente se a comunidade não gosta mesmo que o trabalho seja ruim. E tem as coordenadoras mais novas que já vem moldadas da faculdade particular da cidade que formam professoras para serem coordenadoras. Tem turmas inteiras que viraram coordenadoras. **Poucas são da UEPG.** (EP1, grifo nosso)

Ainda, ela destaca as relações de poder que envolvem a escolha das coordenadoras pedagógicas, em que a professora denomina como “dançar conforme a música”, ou seja, precisa realizar as determinações da SME dentro da escola. Cabe considerar as diferenças entre indicação, concurso e eleição. Nos cargos exercidos por indicação, a nomeação se realiza por autoridade do Estado – a indicação pode ser proveniente de pressões político-partidárias. O concurso engloba os procedimentos com provas e títulos para escolha e nomeação. Cargos por eleição são o resultado de um processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto (MENDONÇA, 2001).

A EP4 considera que o concurso para as coordenadoras pedagógicas seria melhor opção para o trabalho na escola:

Eu acredito que se esses coordenadores fossem **concurados e não indicados**, certamente eles teriam mais segurança, mais autonomia para realizar esse trabalho porque como são indicados eles acabam temendo muito mesmo de não cumprir tudo aquilo que é colocado, eles não questionam. Mesmo sabendo que tem coisas absurdas acontecendo, acredito que se fosse concurso eles teriam mais autonomia. E inclusive se envolvendo muito mais os prazos de mandar papel para SME, o trabalho burocrático e deixando de lado o que realmente necessário ao meu ver. (EP4, grifo nosso)

Com esse mesmo entendimento, a EP2 pontua sobre o impacto do cargo de confiança no trabalho que as coordenadoras pedagógicas realizam na escola:

Eu acho complicado. Eu acho que tinha que ser igual do Estado um **concurso para pedagogo**, porque do Estado vem as coisas para gente, mas a gente também tem reunião com a tutora, ela passa todas as questões, mas você não está em função de um cargo de confiança. **Você pode questionar mais**, agora como elas estão em cargo de confiança muita coisa que elas acham errado elas não batem de frente, aí eu acho que dá muito impacto, eu acho que não deveria ser indicação ou deveria ser escolha da escola ou um cargo mesmo de concurso. Desde direção, as diretoras que são indicadas mudam muito, na prefeitura é demais assim, elas dizem amém a tudo mesmo que na realidade da escola não dá, então interfere muito por indicação. (EP2, grifo nosso)

A indicação de cargos de confiança para atuar na escola segue na contramão da perspectiva que envolve a gestão democrática no âmbito escolar. Os paradigmas da gestão democrática presentes na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) continuam sendo interpretados de diversas formas e utilizados apenas quando é conveniente para as Secretarias. A prática gerencialista de indicar profissionais para atuar na gestão das escolas é resultado histórico da educação do Brasil, que vivencia há poucos anos o processo democrático.

Práticas como essas, que vão de encontro à gestão democrática, fortalecem o clientelismo político e partidário. Nesse caso, o exercício no cargo do coordenador pedagógico passa a estar vinculado às eleições e, caso haja derrota nas urnas do partido que lhe indicou, o profissional perde o cargo para que outro indicado pelo partido eleito assumira esse espaço. O resultado disso é o que ocorreu nas recentes eleições do município de Ponta Grossa – PR: coordenadores pedagógicos trabalhando na campanha para eleger o partido que lhe indicou, como relata a EP7:

Na hora da prática elas precisam **acatar o que vem de cima** né, então elas não concordam com aquilo também, mas precisam aceitar porque se não aceitar eles colocam em outro lugar. É um perfil bem submisso a mesma coisa se a gente pensar na diretora. Só fazer um complemento que a diretora apesar de ser eleita, mas ainda elas acabam **sendo submissas** para conseguir o que precisa para escola - na pandemia por exemplo tem escola que recebeu *faceshild*, máscara, avental e tem escola que não chegou nem a máscara de pano ainda. Então isso é um perfil de quanto a equipe gestora da unidade fez **campanha para prefeita na última eleição**, tem que ser **passiva** para as ideias da SME. (EP7, grifo nosso)

Nesta conjuntura, é interessante para o político ter profissionais que atuam nas escolas como aliados políticos e, como resultado, está a possibilidade indireta de ter o controle de uma instituição. Mendonça (2001) salienta que a escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo, de modo que os cargos de confiança passam a atuar como agentes do Estado dentro da escola, conforme os interesses corporativistas em detrimento dos interesses pedagógicos. Nesta perspectiva, o coordenador pedagógico pode atuar como apenas uma peça da engrenagem preocupado em realizar as determinações externas.

As vontades particulares caracterizam o Estado burocrático, pois as funções públicas baseiam-se mais na confiança pessoal que nas capacidades próprias (MENDONÇA, 2001). Para Mendonça (2001), mesmo um sistema de ensino voltado para a implantação de mecanismos participativos, pautado nos princípios democráticos, teria dificuldade de funcionar devido ao modelo doméstico que se instalou nas escolas públicas brasileiras.

Deste modo, as relações de poder se estabelecem, confrontando ou atendendo às regras de uma determinada estrutura do campo. No caso do município de Ponta Grossa - PR, a relação com a Fundação Lemann acontece independentemente da decisão dos agentes escolares, e ela afeta todo o fazer pedagógico. A mercantilização da educação interfere no modo como a escola se organiza, o que, de acordo com Lima (2013, p.178), significa “[...] a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas”.

Portanto, os campos sociais são moldados de formas diferenciadas, mas caracterizados em um estado de relação de força entre os seus agentes que possuem interesses dentro do campo. A EP1 relata sobre o período que atuou como coordenadora pedagógica:

Eu sinto que sempre **fui podada**, é difícil conquistar meu espaço, para conseguir credibilidade. Senti represália, assédio moral. O papel do escriturário, como cuidar de alguns documentos, mas como a escola era muito grande ele não dava conta. O escriturário jogou essas responsabilidades para coordenadora pedagógica. E o fluxo era muito grande, ainda é. Ficou muito documento para responder, e uma coordenadora pedagógica pegou atestado e ficou uma coordenadora pedagógica com a parte burocrática e eu cuidando da parte pedagógica. Depois nas avaliações foi repassado que eu estava perdida, mas a escola estava perdida. Até hoje eu não recebi minha devolutiva das avaliações, sendo que **é meu direito** porque houve **acusações sérias** (EP1, grifo nosso)

A avaliação dos coordenadores pedagógicos, que é realizada pelos professores no final do ano em um site da Prefeitura, é um dos mecanismos utilizados pela SME para aferir se a coordenadora pedagógica tem condições de continuar no cargo, ou não. O uso do monopólio de poder pela SME se manifesta quando a professora relata não ter acesso à sua avaliação, ainda que a avaliação das professoras seja o único momento no qual há uma participação democrática sobre a escolha das profissionais na escola.

Todavia, a escola, em essência, é contrária aos interesses privados de uma empresa, e o compromisso com a esfera social e pública deveria tornar democrática. Com efeito, a educação, nessa perspectiva, realiza um papel relevante no processo de construção de uma sociedade democrática. Paro (2014) pontua que a educação pautada pelo princípio democrático tem no ser humano-histórico a sua referência formativa. Ou seja, o aluno torna-se mais humano-histórico à medida que desenvolve suas potencialidades, a partir da apropriação de conhecimento, informações, valores, crenças, habilidades artísticas, enfim, a formação integral do homem.

De acordo com a EP6, a burocratização das atividades dos professores, após a parceria com a Fundação Lemann, perde tal referência formativa:

A partir do momento que a Fundação Lemann entrou em parceria com a prefeitura, ficou uma coisa muito engessada, o trabalho que a gente executa é mais **burocrático**, voltado para o preenchimento de planilhas, mapas. Eu acho que se perdeu um pouco daquela parte mais humanizada da Pedagogia. [...]. Mas eu ainda vejo que a escola está ficando muito burocratizada. (EP6, grifo nosso)

Contrariamente ao sentido democrático da escola, os institutos que fazem parcerias com escolas públicas têm como conteúdo de suas propostas o individualismo e a sua materialização, como competitividade, premiação e meritocracia (PERONI, 2008). Disso decorre que a

privatização afeta dentro e fora da sala de aula, buscando colocar os interesses mercadológicos acima das finalidades educacionais, pautada pelo objetivo de adequar a escola às exigências da economia capitalista.

A EP1 destaca o descontentamento sobre a imposição no trabalho realizado na escola, que resulta em uma falta de autonomia no trabalho do docente:

Eu fico braba quando eu escuto “ah, mas eu vim pra somar”, mas você não tem espaço para somar porque as coisas são muito **impostas, sistemáticas**. (EP1, grifo nosso)

Dessa forma, o descontentamento da EP1 é resultado da perda sistemática, por parte dos professores, dos saberes que legitimam seu trabalho, de modo que o poder exercido através da imposição do trabalho gerencial resulta em uma deteriorização das condições do trabalho docente. Contreras (1999) destaca que essa deteriorização é fruto da racionalização do seu trabalho, a qual ocorre a partir da separação entre a concepção e a execução do trabalho; a desqualificação com a perda dos conhecimentos para realizar o trabalho docente e a perda do controle, na qual não há capacidade de resistência. Logo, com a deteriorização do trabalho docente, obter o monopólio do poder torna-se mais fácil, pois não há condições para o professor ser contrário às imposições realizadas pela SME.

As relações de poder se reproduzem nas relações entre os agentes, através dos capitais simbólicos adquiridos pelo status social ou títulos escolares, “[...] que representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens e reconhecimento” (BOURDIEU, 2004, p.163). A luta pelo poder se estabelece em todos os campos, embora o poder possa ser dado não somente na verbalização, atos ou triunfos, mas também no âmbito simbólico. A EP6 destaca a importância da afinidade entre a coordenadora pedagógica e a diretora na gestão da escola para manter o poder:

Mas levamos sorte, que as vezes **já vem orientada** pela SME e aí você vai assumir de acordo com as interferências da SME, é colocado para elas: - Você vai agir assim, assim e assim. E aí a coordenadora fica **mais resistente**. Já vivenciei casos da coordenadora pedagógica que com as professoras falava de uma forma, aceitando nossas reclamações, mas com a SME, ela falava o que queria, **mascarava a realidade**, e nós não tínhamos contato com as APs e a coordenadora repassavam apenas aquilo que SME queria ouvir. (EP6, grifo nosso)

No relato da EP6, é possível considerar que, ao mascarar a realidade, a coordenadora pedagógica estava mais preocupada em agradar a SME e conservar a realidade do que transformá-la. As relações de poder, muitas vezes implícitas na escola, se mostram evidentes

nas relações hierárquicas das funções que os profissionais desempenham: no discurso pedagógico do professor, na presença do diretor nas reuniões do conselho.

Na visão de Souza (2012), a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, que envolve a disputa de poder. Assim, a gestão é a execução da política, ou seja, é através da gestão que a política opera e o poder se realiza. Para o autor, a disputa que ocorre na política é pelo direito de argumentar e convencer os demais. É a luta pelo monopólio da representação. Ou seja, o poder simbólico é vivenciado cotidianamente nas escolas, nas disputas por espaço e na imposição de ideias (SOUZA, 2012).

Na perspectiva da política na escola, representada na busca pelo controle do poder sobre a própria escola, revela-se um modelo de gestão voltado para a reprodução de relações que mantêm a organização social vigente, conforme se percebe na relação da SME com a Fundação Lemann. De outro modo, Souza (2012) aponta a necessidade de se desenvolverem práticas que envolvam a participação da comunidade escolar, com o intuito de redefinir os fins da educação. Neste viés, o poder que antes se encontrava centralizado, passa a ser coerente com os valores democráticos da escola pública.

Apoia-se Adrião e Peroni (2008) ao apontarem que a gestão democrática fica prejudicada quando as tarefas são definidas por uma empresa privada, inclusive, contraria a LDB (BRASIL, 1996). Destaca-se que o conceito de gestão democrática está presente nos documentos da Fundação Lemann (2014), pontuando a importância do investimento na formação de líderes eficientes e democráticos:

[...] na formação de líderes escolares comprometidos com a promoção de uma **cultura escolar de altas** expectativas e a gestão eficiente e democrática, garantindo que todos os alunos aprendam. Em parceria com a elos educacional, contribuimos para a formação de diretores e coordenadores pedagógicos para que sejam líderes transformadores, capazes de fazer a diferença no aprendizado de seus alunos, garantindo a excelência e a equidade em suas salas de aula (LEMANN, 2014, p. 11, grifo nosso).

Quando a lógica da produtividade empresarial, pautada pelos conceitos da gestão eficiente, é replicada para o contexto escolar, busca-se modernizar a gestão sob a lógica mercantil, embora utilize o *slogan* da gestão democrática (PARO, 2015). É dessa forma que a lógica empresarial passa despercebida nos discursos da Fundação Lemann e encontra legitimidade na parceria com a SME, mesmo obtendo um caráter contrário as finalidades educativas. Com isso, é preciso analisar e ponderar que os princípios da gestão democrática podem obter os mesmos propósitos da perspectiva gerencialista. Essa concepção valoriza a

participação apenas de forma aparente ou técnica, mantendo a ordem capitalista, visando a lógica mercantil (PARO, 2010). No que envolve o trabalho coletivo, elemento importante da gestão democrática, as CPs pontuam que:

Sim, a equipe gestora mantém um **trabalho conjunto** para realizar todas as atividades que lhe são pertinentes, incluindo a formação continuada (QCP1, grifo nosso)

Na escola há uma **harmonia no trabalho da equipe** gestora, depois que a SME envia os temas nos organizamos para aproximar o máximo possível a formação das necessidades de sala de aula e do professor. Normalmente, as estratégias são estabelecidas pela SME (QCP6, grifo nosso).

Orientados pela SME e através da prática de observação do trabalho pedagógico desenvolvidos. Das pautas vindas dos conselhos de classe e do acompanhamento do planejamento (QCP4, grifo nosso).

O entendimento de gestão democrática das CP1, CP6 e CP4 evidencia os pressupostos de uma lógica organizativa, gerencial e coloca o trabalho coletivo como fundamento central na organização da escola. A negligência do sistema público ao atribuir a formação continuada para o sistema privado fragiliza a concepção democrática da escola ao renunciar às prerrogativas da educação pública.

Concorda-se com Souza (2012) ao compreender a gestão democrática como um fenômeno político, através do qual as pessoas atuam na/sobre a escola, com processos participativos de tomada de decisões e alternativas democráticas no cotidiano escolar. Portanto, trata-se de uma perspectiva que se sustenta no diálogo e na alteridade, a fim de possibilitar decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão. As formas democráticas igualmente interferem na construção e recriação das estruturas dos poderes educativos na escola (LIMA, 2001).

O Capítulo a seguir trata sobre o coordenador pedagógico e a formação continuada nas escolas públicas municipais de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR, com o objetivo de identificar as características da formação continuada realizada pelas coordenadoras pedagógicas nessas escolas.

CAPÍTULO 3

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR

Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

(Giroux)

As condições da docência no contexto de privatização da educação pública tornam o professor um mero executor das tarefas realizadas na escola, essa realidade impede que a formação continuada se realize em uma perspectiva do desenvolvimento profissional docente, bem como na formação de um intelectual transformador. No entanto, Giroux (1997) pontua sobre a importância da luta travada pelos professores para transformação dessa realidade.

A fim de se compreender o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico em prol da formação continuada nas escolas públicas municipais de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR, discute-se neste capítulo o cenário da formação continuada dos professores, iniciando-se com a problematização do coordenador pedagógico como agente do Estado *versus* agente pedagógico. Para Bourdieu (2014), os agentes do Estado estão a serviço dos dominantes economicamente e dos dominantes simbolicamente, embora no discurso se mostrem a serviço do universal e do bem público. Em contraponto, defende-se que o coordenador pedagógico pode atuar contrário a essa dinâmica de manutenção de *status quo*, para isso atua como um agente pedagógico na escola.

Em seguida, traça-se a análise sobre a formação continuada – terminologias e perspectivas, a partir dos seguintes pontos: Formação Continuada ou repasse de informações e a Formação Continuada como complemento da formação inicial. Nesse item, desenvolvem-se as perspectivas que envolvem as terminologias usadas para se referir à formação continuada, em seguida, a concepção de formação continuada no campo desta pesquisa: escolas públicas municipais de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR.

É, portanto, oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre em que circunstâncias a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, aborda-se a formação continuada na escola como espaço para fortalecer o trabalho

coletivo e, com isso, a cultura escolar, a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

3.1 COORDENADOR PEDAGÓGICO: AGENTE DO ESTADO *VERSUS* AGENTE PEDAGÓGICO

Nos escritos de Bourdieu (2014), há uma construção estatal de princípios que os agentes aplicam ao mundo social e que se replicam na gênese do pensamento desses agentes. O discurso político do Estado está presente no discurso dos agentes, os quais reproduzem falas e são treinados pelo Estado, como abordado no segundo capítulo deste trabalho. Os agentes, para Bourdieu, são dotados de dispositivos capazes de engendrar práticas adaptadas às estruturas, contribuindo para reproduzir tais estruturas. Assim como os agentes fazem o Estado, também foram feitos por ele, ou seja, a constituição dos agentes se faz a partir de estruturas do Estado que se reproduzem para a sua manutenção ou transformação.

Ao considerar a importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, entende-se que suas ações podem se realizar como um agente do Estado na escola - quando realiza funções conforme as determinações sem considerar o *locus* da escola - ou como um agente pedagógico - ao acompanhar de forma sistemático o trabalho pedagógico na escola. Ao realizar ações como agente do Estado, o coordenador pedagógico atua a partir dos interesses do Estado, inculca o *habitus* que se faz presente historicamente¹² na função de supervisor e fiscalizador dentro da escola. Aproxima-se, então, do papel de agente do Estado e se distancia do papel do coordenador pedagógico como agente pedagógico da escola.

No entanto, em algumas circunstâncias, Bourdieu (2014) pondera que o agente não é totalmente dependente do *habitus*, ou seja, as ações conservadas e reproduzidas podem dar origem a transformações importantes, gerando espaços oportunos de aprendizagem e novas formas de atuar. O coordenador pedagógico que atua com base no conceito de agente pedagógico realiza seu trabalho em prol das finalidades da escola, contrapondo-se às ações puramente instrumentais ou técnicas. Para isso, precisa compreender seu papel político dentro da escola, a intencionalidade que perpassa as ações pedagógicas, capaz de possibilitar mudanças.

No caso do município de Ponta Grossa - PR, há uma dependência direta entre a atuação do coordenador pedagógico e a permanência em um cargo de confiança. Dessa forma, a SME

¹² O coordenador pedagógico atuou como supervisor em algumas regiões do Brasil e foi “[...] responsável pela função de controlar o trabalho do professor [...] a nomenclatura de supervisor muito se aproxima do sentido de super-visor [...] entendimento de controlador e fiscalizador, o super-visor passou a ser mero representante do governo militar para vigiar o trabalho docente”. (KAILER, 2016, p. 24).

realiza o controle da escola por meio da função ocupada pelo coordenador pedagógico. Por sua vez, essa dinâmica enfraquece o movimento da categoria docente, pois o coordenador atua mais como um burocrata e não como um professor. Por conseguinte, a realidade da escola é maquiada, e o coordenador pedagógico, como o responsável por aquela escola idealizada, recebe a aprovação do sistema para prosseguir no cargo.

Na perspectiva empresarial, o profissional que vai de encontro às determinações é automaticamente vinculado ao perfil de incompetente e irresponsável e, no caso da escola, o coordenador pedagógico pode ser substituído por outro profissional ao não corresponder as determinações burocráticas, conforme relato da EP1, que já foi coordenadora pedagógica:

É muito *e-mail* para responder, mapa da merenda, mapa da escovação [...] era demorado, era chato, é um absurdo [...] requer tempo. Nós optamos por ficar depois do horário para dar **conta da parte burocrática, relatório, relatório e relatório**. É muito relatório das crianças com dificuldades, de conselho. Era todo dia, todo dia tinha algo para entregar. E **se atrasasse um, acumulava**. [...]. Eu fui **julgada, condenada** por coisas que eu não fiz, foi problema com as outras coordenadoras. Eu cuidei muito da parte **humana e pedagógica** dos professores e com a comunidade e as outras coordenadoras ficavam na parte burocrática. Houve falhas na parte burocrática, atraso de documentos. (EP1, grifo nosso)

O coordenador pedagógico atua como agente do Estado muitas vezes por imposição do próprio sistema, como é possível perceber na fala da EP1, ao revelar uma preocupação em relação aos aspectos pedagógicos da escola, mas a sobrecarga do trabalho burocrático e a coerção realizada a partir dos julgamentos coloca as ações pedagógicas como coadjuvantes das suas prioridades. Com isso, o atributo moral do profissionalismo passa a ser usado como recurso do Estado para assegurar a colaboração do professor e anular possíveis resistências às determinações impostas sobre o seu trabalho. De tal modo, cuidar da parte humana e pedagógica em detrimento dos quesitos burocráticos acabar por torná-lo desqualificado para exercer a função do coordenador pedagógico como agente do Estado.

Conforme Contreras (1999), em nome do profissionalismo, o professor muitas vezes não realiza uma atuação de resistência à imposição exercida pelo Estado, mesmo que ela se faça contrária às finalidades educacionais. A resistência é configurada como uma ação antiprofissional e, dessa forma, o Estado utiliza-se do aspecto moral do profissionalismo para o professor atuar de forma competente. A ECP7 confirma que priorizar o trabalho burocrático conta “pontos” para a escola, ou seja, são vantagens que podem ser utilizadas como critérios de avaliação. Com isso, os coordenadores pedagógicos são impelidos a realizar um trabalho que os aproxima de um agente do Estado:

Não, a gente não consegue (fazer todo o trabalho na escola), muito trabalho burocrático. Por exemplo, a gente consegue alcançar todas as datas, porque isso também **vale pontos** para escola, então é, falta tempo, mas a gente dá um jeitinho e consegue com certeza. (ECP7, grifo nosso)

Pode-se inferir que a fala da ECP7 demonstra que dar um jeito para realizar o trabalho burocrático da escola é se sobrecarregar a tal ponto que o período trabalhado se torna insuficiente e, diante disso, é preciso realizar fora do expediente de trabalho. O profissionalismo que se cria é uma espécie de obrigatoriedade de trabalhar voluntariamente, e o resultado é uma profissionalização que torna o pedagógico um mero requisito técnico das tarefas burocráticas (CONTRERAS, 1999).

Contreras (1999) pontua que a profissionalização atua como modo de garantir a colaboração sem discutir a sobrecarga de trabalho vivenciados pelos professores. A ECP2 questiona essa sobrecarga:

Ao mesmo tempo que todo mundo dizia “- O trabalho que você faz é excelente”. Eu me questionava: - **Mas é excelente para quem?** Se eu também tinha que fazer o trabalho que a secretaria pedia, já com esse discurso da escola em rede sabe?! Então aos poucos nós **fomos abandonando**, porque não dava tempo de fazer aquilo que a gente **acreditava e dava resultado** dentro da escola, e mais a formação da secretaria. Tinha o trabalho de formação continuada, até pela minha formação, pela formação das minhas colegas [...] então não conseguia trabalhar com os professores e me esgotar além disso, a gente tinha um trabalho duplo dentro da escola. Aos poucos nós fomos abandonando, justamente porque não tinha como desenvolver tudo que a secretaria queria e mais a nossa formação continuada, então a gente ainda lutou contra isso até 2017. A partir de 2018, nós estávamos muito cansadas para dar continuidade nesse trabalho, nós teríamos que abandonar as orientações da secretaria. Mas aí o embate seria muito maior, então acabamos cedendo enfim, ao que a secretaria queria, então foi assim, 3 anos que a gente fez o trabalho de acordo com as necessidades da escola. (ECP2, grifo nosso)

Para identificar o atributo moral do profissionalismo utilizado pelo Estado, é preciso um teor crítico, um capital científico; no caso, a ECP7 possui uma trajetória acadêmica que pode ter contribuído para esse questionamento. É importante considerar que o coordenador pedagógico, exercendo sua função de forma questionadora, contribui – mesmo que diante das condições determinantes – para que o corpo docente seja mais crítico.

A ECP7 relata que realizava a formação continuada conforme as necessidades da escola, no entanto não conseguiu dar continuidade devido à sobrecarga de trabalho. No trecho do relato, considera-se a seguinte frase: “[...] até pela minha formação, pela formação das minhas colegas”, há um sentido para a coordenadora pedagógica realizar a formação continuada em um viés crítico, pois estaria em consonância com a sua formação e com as finalidades

educacionais. É a partir das contradições próprias do sistema capitalista que os profissionais da educação, muitas vezes, desvinculam-se de suas funções, não por desejo pessoal ou por falta de conhecimento.

O coordenador realiza que seu trabalho na gestão dos aspectos pedagógicos da escola, possui responsabilidade direta ao trabalho que os professores realizam em sala de aula. Como visto no relato anterior da ECP2, a formação continuada foi sucumbida pela sobrecarga de trabalho burocrático, mas é possível identificar o desejo em alterar esse *habitus* de agente do Estado e realizar as ações na escola, enquanto agente pedagógico, conforme relata a ECP2:

Nós já fizemos isso, quando eu fui para esta escola que eu estou, eu percebi que tinha no terceiro ano, um número assim muito elevado de crianças não alfabetizadas, era em torno de **60, 70%, era muito alto esse índice**, e a gente passou a fazer um trabalho de língua portuguesa dentro da escola. Não acho que foi o melhor trabalho, não é isso, mas que a gente conseguia se **aproximar dos professores e dos alunos no trabalho de produção escrita e de reescrita de texto**. Então isso passou a ser o carro chefe da escola, muitas pessoas foram na escola ver qual que era o trabalho, o resultado era muito **positivo**. Nos anos seguintes, eu voltei para sala de aula, fiquei um ano em sala de aula, só **executando minhas ideias** a partir da produção de texto, quando eu saí da sala de aula [...] eu tinha dados que comprovavam que esse trabalho dava resultado. Voltei para a coordenação e passei a fazer formação continuada dos professores a partir dos dados que eu tinha, vimos um trabalho muito bom dentro da escola. (ECP2, grifo nosso)

O relato evidencia a importância de a formação continuada ser realizada pelo coordenador pedagógico. A ECP2, com o coletivo da escola, identificou um problema relacionado com a alfabetização dos alunos e, a partir disso, a coordenadora pedagógica realizou ações formativas, organizadas e planejadas para o contexto da escola. Para isso, foi preciso conhecer profundamente a realidade, desde a cultura, *habitus* e o clima escolar. Cabe considerar que as necessidades da realidade escolar, somadas às experiências vivenciadas pela coordenadora pedagógica enquanto professora, lhe conferiu um *habitus* que foi utilizado em prol de mudanças do *status quo*.

A EP1 atuou como coordenadora pedagógica e relata que, para realizar a formação continuada na escola, era preciso ir de encontro às determinações da SME:

Os casos de coordenadoras pedagógicas que conseguem realizar a formação continuada na escola é porque são **teimosas**. Nós conseguíamos porque somos **tinhasas**, era na teimosia. Porque perceber a necessidade da escola, pedir um espaço e ter que **encaixar** com o que vem da prefeitura, tem que ser teimoso. (EP1, grifo nosso)

A personalidade tida como “teimosa”, para EP1, é aqui apontada como uma característica necessária para atuar em consonância com as necessidades da escola. Essa

característica é apontada para o coordenador pedagógico que atua com resistência aos “pacotes prontos” de formação continuada advindos da secretaria, desse modo, ir de encontro com o sentido de profissionalização adotado pelo Estado é tentar encaixar um espaço para realizar ações formativas dentro da escola. Na realidade apresentada pela EP1, as coordenadoras pedagógicas buscam brechas nas formações prontas advindas da Fundação Lemann, a fim de encaixar uma formação que esteja voltada à realidade da escola. Por mais que seja uma tentativa de resistência, as formações são superficiais, pois não se consegue um aprofundamento teórico-prático e tampouco uma continuidade.

Concorda-se com Grosch (2011) que a falta de continuidade nos projetos de formação continuada resulta na falta de participação ativa dos docentes, tendo em vista que os avanços nos seus estudos nem sempre são consolidados, o que também dificulta uma avaliação dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional.

A EP7 também destaca a necessidade de autonomia para o coordenador pedagógico:

Não porque nem as coordenadoras **não têm a opção** de escolher, de falar o que a escola está sentindo necessidade. Por exemplo: - Quando chega uma criança com autismo, todas as professoras ficam " - Meu Deus o que fazer, como vamos tratar? E as pedagogas também têm a mesma dúvida. Sentem essa mesma necessidade, importante **seria trazer uma profissional e construir uma formação dentro da escola**, porque naquele momento o aluno está precisando! Mas nem essa **autonomia** não é dada, não temos. (EP7, grifo nosso)

A fala da EP7 confirma a falta de autonomia do coordenador pedagógico, que mesmo reconhecendo a importância de realizar ações coerentes com as necessidades da escola, é suprimido pela cultura de controle presente na gestão gerencial. A inserção de uma cultura de controle na escola afeta o trabalho de todos que atuam nela, bem como a aprendizagem do aluno. Dessa forma, o coordenador pedagógico perde as finalidades educativas do seu trabalho e torna-se um mero executor das demandas da SME, pautadas pela ideologia empresarial da Fundação Lemann.

Destaca-se que, como assevera Grosch (2011), ao mesmo tempo em que os coordenadores pedagógicos e os professores advogam por uma autonomia para realizar a formação continuada na escola, também apresentam uma relação de exterioridade em relação ao conhecimento, com a ilusão de que a solução dos problemas da escola virá dos professores formadores. Conforme Grosch (2011) a dificuldade dos professores em se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento profissional pode ter origem na elaboração das políticas de formação, realizadas de forma centralizada, sem uma sintonia com o cotidiano da escola.

Os agentes atuam e conhecem com base em um senso prático, ou seja, um sistema adquirido de preferências, princípios, gostos, estruturas cognitivas duradouras, como produto da incorporação de estruturas objetivas que orientam a percepção da situação. Os agentes sociais não são autômatos regulados, eles investem os princípios incorporados de um *habitus* gerador, enquanto sistema de disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis (BOURDIEU, 2004). O *habitus* é individual e pode se manifestar no coletivo como uma cultura escolar, e, para identificar esse *habitus*, reforça-se nesta tese que é preciso muito mais do que estar na escola, mas também trabalhar para a escola.

O relato da ECP5 pontua sobre um *habitus* adquirido pelos professores que se manifesta na percepção sobre os alunos, uma análise meritocrática na qual não se considera a realidade vivida e a necessidade de condições materiais para realizar determinadas atividades:

Mas é que elas são antigas ali, mas elas estão muito “- eu entro, bato meu ponto, faço o que tenho que fazer do jeito que der e saio”. Então independente, tem aluno que não está fazendo a prova, não está vindo, eu vou muito na casa das crianças, então eu tenho muito contato com eles porque eu tenho que fazer essa visita sempre, sempre que a gente tem que ir atrás, então eu sei muito das condições, sei o quanto a casa da criança é precária, então nessa questão mais humano, eu acho que falta um pouco, se eu pudesse tirar elas de dentro da escola um pouco e colocar elas nessa realidade. Porque a nossa escola está ali, mas a maioria das crianças não mora ali, tem que descer um morro, tem que ir em umas ruas que no centro da cidade você não imagina que tem ruas assim, então acho que seria alguma coisa nesse sentido sabe, **eu entendo, mas eu não entendo**. São **anos de carreira**, anos delas batendo a cabeça, eu tenho só cinco anos de docência, mas elas com certeza estão anos batendo a cabeça, e uma hora com certeza **elas cansaram**, não sei eu não conheço a história da maioria ali, mas acho que as vezes falta um pouco disso. [...]. Então uma professora que vem o tempo todo discutir comigo que não aguenta mais pegar atividade suja, mas você vai ver a criança não tem uma mesa, então acho que precisa disso, acho que seria algo para abrir um pouco essa visão delas. (ECP5, grifo nosso)

O discurso neoliberal presente no Estado reforça uma perspectiva meritocrática da educação e, muitas vezes, se faz presente na prática e no discurso do professor. Destaca-se que há uma tentativa por parte da coordenadora pedagógica ECP5 de compreender os motivos que fazem as professoras reproduzirem um *habitus* que é perpetuado pelo próprio Estado. Para isso, há um desejo relatado por ela de realizar ações em que pudesse “[...] abrir um pouco a visão delas”, ou seja, proporcionar uma formação que fosse ao encontro dessa necessidade. A ECP5 reforça:

Eu trabalharia em algo nesse sentido, porque claro que **falta alfabetização**, é precária a situação ali, mas se você for olhar, igual a última visita que eu fui fazer mês passado, junto com a assistente social, se você for ver que a criança não tem nem um banheiro dentro de casa, como que você vai exigir que aquela criança faça uma atividade impressa toda semana e que aquela atividade venha limpa. (ECP5, grifo nosso)

A ECP5 apresenta sua perspectiva de formação continuada, na qual relaciona os problemas enfrentados na sala de aula com uma conjuntura social, econômica e política enfrentada pelos alunos e que interfere na aprendizagem em sala de aula. Para realizar a formação continuada nessa perspectiva, é preciso obter uma lógica sequencial que possibilite ao coordenador pedagógico autonomia para aprofundar os fundamentos teórico-práticos, juntamente com o coletivo da escola.

Todavia, a ECP5 relata que a necessidade da formação continuada a partir de uma problemática levantada no cotidiano da escola é colocada em segundo plano, devido às demandas do trabalho burocrático solicitado pela SME:

Hoje eu fiz vinte planilhas de avaliação, eu tenho dez turmas e cada turma são duas planilhas [...] com a demanda toda [...] é uma planilha que coloca dados se o aluno acertou mais de dez questões da prova, se ele acertou cinco, seis, sete, elas vão jogar isso [...] em um gráfico e vão falar: “- Sua escola tem 60% de aproveitamento, e tem que aumentar o aproveitamento”. **É só isso, é inútil** não é algo que eu tenho que focar, eu por exemplo **sei o nome do meu aluno da turma do quarto ano que eu sei que precisa melhorar a leitura, e para elas são números**, então acho que não é muito produtivo. Por outro lado, eu acho que, os alunos estão com muito problema de alfabetização, então eu posso pensar em formações focadas na alfabetização, deveria acontecer assim, uma forma de avaliar de que forma vão acontecer as formações, porque eu estou identificando um problema lá, mas as formações, pelo menos desde que eu entrei, não estão vindo com esse foco no problema que eu tenho, eu acho que seria mais produtivo se tivesse variedade. (ECP5, grifo nosso)

Nesta conjuntura, a ECP5 evidencia como inútil o trabalho burocrático realizado na escola, o qual consome a sua rotina escolar e não traz resultados, visto que não leva em consideração especificidades da realidade escolar. Ao trazer no seu relato o conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos em sala de aula, ela indica o trabalho do coordenador pedagógico como articulador do processo de ensino-aprendizagem, que atua ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, ao realizar o suporte ao professor ou na organização do trabalho pedagógico.

Logo, as formações continuadas enviadas pela SME não correspondem às necessidades da escola, pois são descontextualizadas da realidade. São realizadas, desse modo, mais por um protocolo para seguir as determinações da secretaria. Da mesma forma, é possível identificar um *habitus* nos professores, sendo possível considerar que os coordenadores pedagógicos também se apropriam de um *habitus* ao não realizarem ações como agentes pedagógicos. Tal *habitus* é de interesse do Estado, que realiza uma dominação através de um poder simbólico, como já foi tratado no segundo capítulo. Pensar no coordenador pedagógico enquanto agente social é assumir o entendimento de que suas ações não são neutras, ou realizadas de forma solitária.

Na concepção de Bourdieu, o Estado se exerce através do poder simbólico, que se materializa através de instrumentos que são reconhecidos pelo próprio Estado, tanto no conjunto de agentes como nas instâncias burocráticas. O agente é produtor e produto do Estado na medida em que um possibilita a manutenção do outro. A escola é um campo que, mais do que qualquer outro, está orientado para a manutenção do Estado e, nesse sentido, os agentes nem sempre têm o domínio da sua atuação.

Para Bourdieu, o sistema escolar, assim como a Igreja e o Estado, são campos sociais em que os agentes lutam de acordo com suas regularidades e regras constitutivas ao jogo do campo. O agente se faz presente na escola através do *habitus* inserido no campo. Cabe considerar que não se trata apenas do coordenador pedagógico, mas de todos os que estão nesse espaço. É possível perceber, no relato da QCP9, a influência da Fundação Lemann sobre o trabalho pedagógico, bem como quando ressalta a qualidade das formações da Fundação Lemann, reforçando o *habitus* dito pelo Estado como um discurso incorporado no cotidiano da QCP:

Interfere na colaboração apoiando as pessoas comprometidas em **resolver grandes desafios sociais**. Articulados nos planejamentos que devem ser **inclusos e avançados na educação pública qualificando** a mesma (QCP9, grifo nosso).

Os termos empresariais são introduzidos na fala dos agentes educacionais com o sentido de desenvolver soluções de mercado para os problemas educacionais. Desta forma, os docentes facilmente passam a defender e a utilizar os *slogans* com termos que vinculam a educação às ideologias mercantis. Nesse entendimento, Bourdieu pontua que os atos burocráticos do Estado não estão só nos agentes estatais, mas também em “[...] todos nós [que] temos o Estado na cabeça” (BOURDIEU, 2014, p. 475), ou seja, as concepções do Estado neoliberal se fazem presentes ao se contribuir para manter uma determinada ordem.

De acordo com Contreras (1999), o desenvolvimento de valores educacionais não se realiza a partir de instituições ou conhecimentos fora da realidade da prática. Ou seja, é na sala de aula, no trabalho do professor que os valores e as concepções - de homem, de sociedade, de escola, de aprendizagem – são concretizados. Portanto, é preciso colocar o professor como parte das decisões que ocorrem na escola e considerar a realidade e as necessidades enfrentadas por esse profissional na formação continuada. Nesse sentido, o coordenador pedagógico atua como parte integrante da equipe dos professores, levando em consideração a realidade da escola.

O coordenador pedagógico possui a função de cuidar da formação e do desenvolvimento profissional do professor. Ao considerar que o processo formativo é um

elemento complexo, permanente e contínuo, defende-se aqui a importância de o coordenador pedagógico exercer seu papel de agente pedagógico que envolve a responsabilidade com o conhecimento científico em detrimento do conhecimento instrumental.

Placco, Almeida e Souza (2012) denotam a importância do posicionamento do coordenador pedagógico para atender as suas atribuições, voltando-se para as finalidades educativas que envolvem seu trabalho. Para isso, torna-se necessário compreender as especificidades das suas atribuições, que, no entanto, parecem estar distanciadas das finalidades educativas, e, ao contrário, mais próximas do papel de executor das normatizações dentro da escola, conforme pode ser visto no trabalho da QCP7 ao tentar articular as propostas da Fundação Lemann:

Na verdade, não é muito fácil, pois as propostas são fechadas. Assim, a gente acaba **executando mais do que articulando** (QCP7, grifo nosso).

Ao realizar a formação continuada, o coordenador pedagógico, ao mesmo tempo que tenta alterar seu *habitus*, trabalha para transformar o *habitus* do professor a partir de fundamentos pedagógicos e conhecimentos políticos, visto que a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico no espaço escolar deve ser orientada pelo paradigma do trabalho coletivo e democrático, a partir de conhecimentos políticos e fundamentos pedagógicos.

Para tanto, o coordenador pedagógico, como profissional que realiza a gestão das questões pedagógicas na escola, precisa ter autonomia para organizar e promover a formação continuada a partir da realidade e das necessidades dos professores, que somente quem está imerso no cotidiano da escola conhece. À vista disso, entende-se que o trabalho do coordenador pedagógico não é transferível, padronizado ou determinado por anseios mercadológicos como vem acontecendo nas escolas públicas municipais de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR.

Contrariamente, as determinações que chegam às escolas desconsideram o trabalho do coordenador pedagógico, a realidade da escola, o trabalho do professor e as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem. Não obstante tal realidade, é possível perceber a tentativa dos professores e dos coordenadores pedagógicos de realizarem um trabalho que vai ao encontro com as determinações da SME. No próximo item, busca-se evidenciar o conceito de formação continuada e como ela pode se caracterizar como elemento do desenvolvimento profissional docente.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Para se referir à formação continuada, muitas terminologias vêm sendo utilizadas de forma indiscriminada nas políticas educacionais e nas escolas. Terminologias como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação contínua e educação permanente. Tais designações envolvem o processo histórico da constituição das políticas públicas da educação continuada de professores no Brasil.

Marin (1995) alerta ao uso indiscriminado de diferentes terminologias, que são usados como sinônimos para a denominação de formação continuada, mas que possuem outra acepção. Conhecer os conceitos por trás dessas terminologias, nos auxilia a compreender por que certas ações são propostas, justificadas e realizadas (MARIN, 1995). Uma designação muito utilizada, principalmente na década de 1980, é o termo “reciclagem”, reconhecido como atualização pedagógica que se refere aos cursos rápidos e descontextualizados do cotidiano do professor e da escola. Marin (1995) aponta que o termo não é apropriado, tendo em vista que resultados qualitativos da escola não se bastam com uma atualização dos professores, mas dependem de outros fatores.

Conforme Marin (1995), a adoção da concepção e do termo “reciclagem” retrata na maioria das vezes, a proposição de cursos rápidos e descontextualizados que são pensados por outros e repassados aos professores, com palestras e encontros esporádicos. Com isso, não leva em consideração a realidade da escola, bem como os saberes dos professores, privilegiando abordagens pragmáticas do saber fazer e restringindo um amplo universo que envolve o ensino, e abordando-o de forma superficial.

Além disso, foi encontrada a terminologia “aperfeiçoamento”, que denota tornar perfeito, finalizar algo com perfeição. A perspectiva processual da educação é desconsiderada nessa concepção, basta corrigir defeitos e tornar perfeito um processo para se obter o fim. No entanto, o sentido da educação é processual, inconclusivo, sendo a formação dos professores parte desse processo e não uma finalização.

Um termo muito utilizado atualmente é a “capacitação”, que, conforme Marin (1995), pode ser positivo quando se encontra relacionado ao sentido de habilitar o profissional. Nessa perspectiva, a autora entende que o termo possibilita uma ruptura com as visões inatistas que historicamente associam a profissão docente ao sacerdócio e a noção de dom, que desconsidera a importância da formação do professor, já que, nessa perspectiva, o profissional já possui ou

não as prerrogativas para ser professor. Em contraponto, o termo “capacitação” também pode se referir à persuasão ou ao convencimento, que se distancia do sentido da formação continuada que leva em consideração a construção e análise do conhecimento a partir de um viés crítico e emancipatório.

Outro termo usual é “treinamento em serviço”, que diz respeito a tornar apto de realizar determinada tarefa, nesse caso, reporta-se a atividades de ações mecânicas, repetitivas, que sugerem uma preocupação com o produto (MARIN 1995). O termo provém da perspectiva tecnicista que visa pensar o processo educativo para torná-lo objetivo e operacional; termos como esses distanciam a escola dos seus fundamentos e finalidades educativas. Além disso, a formação continuada perde seu sentido processual quando são utilizados sinônimos que envolvem atividades mecânicas e aligeiradas.

A concepção de treinamento está ligada à perspectiva de modelar comportamentos, com expectativa em reações padronizadas e na formação para obter certas habilidades e competências. O termo treinamento também é utilizado pela Fundação Lemann, como visto no capítulo anterior, da mesma maneira que tal perspectiva de formação dos professores está muito presente nas políticas educacionais dos últimos anos. Consideram-se a BNCC - Educação Básica (BRASIL, 2017), a BNC-Formação (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica) (BRASIL, 2019) e a BNC-Formação Continuada (Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica) (BRASIL, 2020), que, com base nas competências, têm o objetivo de formar professores que atendam a uma sociedade fundamentada no conhecimento da lógica do capital.

Cabe aqui considerar que a Fundação Lemann (2018), juntamente com outros grupos, esteve ativamente envolvida no processo de construção da BNCC:

Para a **BNCC** fazer parte da realidade das escolas com qualidade, atuamos com o Movimento pela Base, o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), a Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e o Colabora ajudando no regime de colaboração e na construção dos currículos. Com a Nova Escola e o Google.org, **disponibilizamos materiais pedagógicos para a formação docente.** (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018, p.5, grifo nosso)

O parâmetro de funcionamento neoliberal corrói a escola enquanto instituição social, alterando a concepção de educação e da política educacional, transformando instituições públicas em miniorganizações empresariais de prestação de serviços (FREITAS, 2018). Com isso, a educação é gerenciada em todos os níveis pelo setor empresarial, desde as políticas educacionais até o cotidiano escolar, com base nos pressupostos do mercado.

É importante considerar que, muitas vezes, o termo utilizado nos documentos e normativas seja formação continuada, no entanto, o trabalho que é realizado nas escolas esteja mais próximo da perspectiva de treinamento, capacitação e entre outras terminologias que já foram citadas. Como referido no segundo capítulo, as terminologias e as bandeiras educacionais vêm sendo utilizadas pelo Estado e pelos empresários para representar ações contrárias à perspectiva defendida pelo movimento educacional.

Apreende-se nesta pesquisa que o papel das instituições públicas em uma sociedade democrática é atuar em um processo de defesa de coletividade no poder de decisão, possibilitando espaços de participação. Em oposição ao caráter privado, o ensino público se constrói a partir de uma correlação de forças, e se encontra intimamente vinculado ao caráter democrático (PERONI, 2015).

Sendo a formação continuada na escola um momento privilegiado da sistematização do conhecimento é que se reconhece a importância da HTPC. A HTPC é realizada nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, sendo que, nas escolas de tempo integral, ocorre nas sextas-feiras, no período da tarde, em que os alunos são dispensados para tal atividade. No entanto, consta nos Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020, p. 50, grifo nosso) que, na HTPC, é realizada uma formação em serviço:

HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo): momento de **formação em serviço** das equipes de gestão escolar e professores, realizado nas unidades escolares de acordo com o calendário escolar. O objetivo é criar um espaço de discussão e formação, para o fortalecimento da prática pedagógica docente. As reuniões serão **organizadas pela equipe de gestão escolar** em parceria com os (as) assessores (as) pedagógicos (a) da Secretaria Municipal de Educação e farão parte de uma formação **organizada em Rede** que se efetivará na escola, coletivamente, por meio de estudos e socialização de práticas pedagógicas.

A contenção de gastos na formação inicial e a depreciação das universidades públicas são decorrentes das recomendações do BM, movimento que se dá acompanhado do aumento crescente nos últimos anos da formação em serviço, como acontece na SME de Ponta Grossa - PR. A formação em serviço se aproxima de uma perspectiva pautada no saber fazer, que possui um viés menos teórico, calcado no pragmatismo e a aplicação de conhecimento técnico. Nesse sentido, a formação em serviço está focada na transmissão do concreto, em estratégias e técnicas práticas destiladas a partir da observação de professores altamente eficazes (WORLD BANK, 2010).

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) pontua que a formação dos profissionais da educação tem como fundamento a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. Dessa forma, a capacitação em serviço vem sendo adotada por muitas iniciativas públicas. De acordo com Gatti (2008), o modelo de formação tem caráter compensatório e não propriamente de aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizado com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial da formação continuada.

O plano de ação da SME de Ponta Grossa - PR tem como objetivo criar um espaço de discussão e formação para o fortalecimento da prática pedagógica docente. A QCP2 explica como acontece a HTPC:

Os momentos das HTPC contemplam as formações oferecidas mensalmente com a coordenadora pedagógica das escolas em todo o município pela equipe de assessoramento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Essas formações **são replicadas** na escola pela Coordenadora Pedagógica nos momentos de hora atividade dos professores na sexta-feira, pois neste momento é possível reunir o corpo docente para a discussão sobre o tema em pauta, favorecendo assim o debate e a reflexão sobre a **práxis pedagógica** (QCP2, grifo nosso).

Assim, as formações continuadas são organizadas de maneira externa ao espaço da escola, deslocadas das necessidades dos professores e, então “replicada” na escola pela coordenadora pedagógica. Sem levar em consideração a realidade, a práxis pedagógica, a formação torna-se ilusória ou até mesmo uma narrativa política para mascarar práticas sem conexão com a teoria. A HTPC segue a proposta em Rede, proposta pela Fundação Lemann, conforme visto no capítulo anterior. Na Figura 3, mostra como se dá o processo socialização de práticas pedagógicas e reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem:

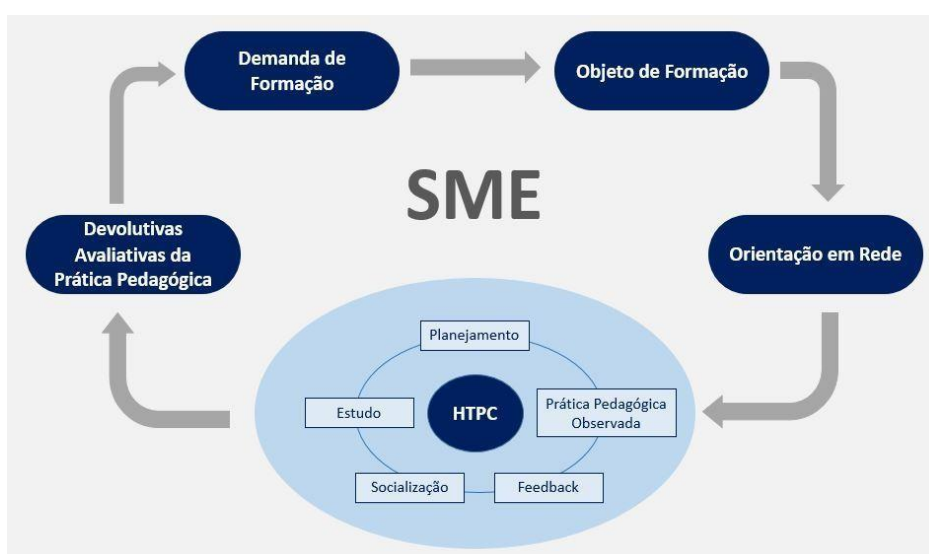


FIGURA 3 - A HTPC na RME de Ponta Grossa - PR Fonte: SME (2019)

Defender a escola pública é reconhecer seu espaço na difusão do conhecimento e, por consequência, a possibilidade de realizar a formação continuada de acordo com as especificidades daquele espaço. As formações dos professores nos momentos da HTPC são pautadas por uma visão da ciência aplicada, que supõe o desenvolvimento de estratégia como de tratamento e solução de problemas (CONTRERAS, 1999). Tal modelo de formação se regula por uma relação hierárquica entre a teoria e a prática, na qual se supervaloriza a teoria com um entendimento técnico e instrumental, em detrimento de uma prática fictícia, pois se dá fora do contexto da realidade.

É importante considerar que o programa Formar da Fundação Lemann atua como parceiro técnico do processo de formação dos professores realizada na HTPC, que oferece “[...] subsídios para que o trabalho dos professores seja fortalecido em conhecimento e boas práticas” (PONTA GROSSA, 2019). Nesse modelo de formação, o coordenador pedagógico não está vinculado às funções inerentes do trabalho pedagógico, pois sua função se aproxima de um técnico ou especialista da educação que reproduz ou replica o conhecimento. Da mesma forma, potencializa uma hierarquia entre quem organiza a formação e quem aplica, o que supõe uma dependência dos coordenadores pedagógicos em relação às determinações da SME. Assim, a concepção de desenvolvimento profissional está centrada nas atividades de treinamento/capacitação/aperfeiçoamento e avaliação do professor para lidar somente com as questões imediatas e pontuais do ensino.

As devolutivas avaliativas da prática pedagógica conforme constam na Figura 3 são citadas por EP4 e EP5:

Avaliação dos cursos e formações sempre tem um espaço para o professor sugerir as temáticas que podem ser realizadas, não sei se vão acontecer, mas é o **único momento** que eu vejo algum espaço para sugerir algo. (EP4, grifo nosso)

Nunca participei da escolha dos temas. [...], mas as últimas foram cansativas, fugia do assunto e fora da realidade. Trazendo ideias como a saída de campo, eu acho muito legal, mas não é a nossa realidade, como vamos fazer isso em tempo de pandemia? Poderia dar sugestões para que possamos realizar no momento. Adaptar para esse período. E a nossa escola fica em uma comunidade carente, então primeiro, para gente conseguir dinheiro para levar os alunos para visitar museu. Para solicitar o ônibus é difícil liberação. **Não foi adequada com a realidade.** (EP5, grifo nosso)

Nesse contexto, a formação em serviço visa desenvolver habilidades técnicas e operacionais numa perspectiva formativa, em que o professor é um mero executor em sala de aula, de forma que se anula o saber legítimo de ensinar que o torna profissional. Para EP4, o

único momento para professor participar do seu processo formativo é nas avaliações, mas que nem sempre são levadas em consideração, pois o trabalho em rede, desconsidera as especificidades da escola, em prol de uma gestão gerencial que busca obter o controle das escolas, inclusive do processo de formativo. Da mesma forma a EP5 pontua que as últimas formações continuadas fugiam da realidade da escola, na qual está situada em uma comunidade carente e possui especificidades formativas.

O modelo hierárquico e verticalizado da formação na HTPC, apresentado na Figura 3, coloca o professor em um espaço reduzido de participação. EP6 pontua sobre a temática que precisa ser trabalhada na formação continuada e a falta de espaço de participação dos professores:

O que a gente **mais pede para ser trabalhado, é o que é menos trabalhado** nas formações, são as dificuldades de aprendizagem dos alunos. É um tema que todo mundo solicita e precisa porque você tem que ter um norte. E as crianças estão ficando cada vez com mais dificuldade de aprendizagem [...]. É algo que a gente sempre pede, mas é deixado de fora, porque a alfabetização que eles passam funciona para os alunos bons, os alunos que têm dificuldade precisam de outros métodos (EP6, grifo nosso).

A atuação do professor no seu próprio processo formativo se limita a um ouvinte passivo, que meramente participa nos momentos da formação continuada, não sendo considerado em suas necessidades, tampouco é ouvido. A estratégia pedagógica em rede prejudica o processo formativo do professor, pois não há possibilidade de uma formação envolver uma temática em comum de acordo com as necessidades dos professores de todas as escolas do município de Ponta Grossa. Neste sentido, o objetivo da organização em rede, como visto no segundo capítulo, é padronizar as escolas e realizar o controle dos docentes.

Infere-se que a formação continuada realizada na HTPC é restringida a uma formação em serviço, que se pauta em um conhecimento técnico e operacional. Com isso, a formação passa a ser realizada com base em uma realidade hipotética da sala de aula, desconsiderando-se o caráter instável, complexo e confuso da prática pedagógica. Para fazer uso dos conhecimentos adquiridos no processo formativo, o professor precisa enquadrar soluções técnicas em determinadas situações vividas em sala de aula.

Concorda-se com Contreras (1999) quando pontua que a perspectiva técnica desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir seu valor instrumental, pautada por uma perspectiva mercadológica. A qualidade moral e educativa da ação reside em uma dimensão artística da prática, na qual o professor manuseia recursos que envolvem a criatividade, a intuição, a improvisação, o *habitus*, que, acompanhado de um repertório de saberes específicos, o torna profissional docente.

3.2.1 Os pressupostos da Formação continuada

Ao considerar a natureza do trabalho docente é que se defende, nesta tese, a importância de uma formação com base nos pressupostos de uma educação crítica-emancipadora e, para tanto, é imperativo que o professor se reconheça como parte do seu próprio processo formativo, desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática. Posto isto, entende-se que a perspectiva da formação continuada é delineada pelos objetivos da finalidade educativa, destarte, a formação continuada calcada em uma perspectiva emancipatória tem como objetivo possibilitar uma formação com base em uma unidade teórico- prática.

No caso do município de Ponta Grossa - PR, a perspectiva mercadológica advinda da parceria com a Fundação Lemann, resulta em uma formação, que de acordo com a EP7 se aproxima mais de um repasse de informações:

Formação não, refere-se só a repasses, informações. Mas não como formação mesmo. Então por exemplo, em algum tema, algum programa ou projeto a ser desenvolvido, então elas fazem um repasse da informação. Por exemplo, vai trabalhar sobre solo, então se você quiser te passo um vídeo depois falamos sobre esse assunto, para você entender melhor, e conta as vezes alguma experiência dela. Mas não como formação, só repasse mesmo de informação a partir do que ela tem de vivência, de experiência. (EP7, grifo nosso)

O repasse de informação é caracterizado dessa forma pela professora, devido ao destaque sobre as experiências pessoais da coordenadora pedagógica em contraponto à falta de um saber sistematizado, que possibilite ao professor realizar o desenvolvimento profissional. Concorde-se com Giroux (1987) sobre a importância de uma formação pautada por unidade teórico-prático, pois, por meio dela, os professores podem desenvolver uma pedagogia emancipatória,

Na perspectiva de Giroux (1987), a teoria crítica possibilita questionamentos sobre a dominação e a opressão dos sujeitos que se fazem presentes nos mecanismos de escolarização. Diante disso, a formação continuada pautada na formação do intelectual transformador constitui-se como veículo para problematizar, inclusive as determinações que dificultam a profissionalização dos professores. Para isso, é imprescindível a unidade entre a linguagem da crítica e a da possibilidade da transformação

Pautado por um viés técnico, o modelo de formação conduz a uma dissociação entre o pensar e o fazer, de sorte que o trabalho do professor se torna operacional, limitando-se a uma

atividade de que se desconhece a finalidade. Assim, no repasse de informações, o professor implementa o que os especialistas concebem em currículo, didática e avaliação, pautado na perspectiva mercadológica das racionalidades técnicas e instrumentais.

Logo, a falta de relação com a realidade da escolar coloca a formação continuada em uma perspectiva de treino e mais um protocolo que deve ser realizado pelo coordenador pedagógico e pelos professores para cumprir uma determinação da SME, ou até mesmo para ganhar os pontos mencionados pela ECP7, no subitem anterior. A perspectiva da formação continuada como repasse de informações é confirmada pela ECP1:

A formação continuada é apenas um **repasse**, pois se tem primeiramente a formação com a equipe da secretaria, e a formação inicial é nossa, e a partir dessa formação é feito o repasse aos nossos professores na escola, geralmente é em pequenos grupos. (ECP1, grifo nosso)

De acordo com a coordenadora pedagógica, a formação realizada tem um caráter de repasse de informações, pois se realiza, em um primeiro momento, com as APs; em seguida, essa mesma formação é repassada aos coordenadores pedagógicos e, por fim, os coordenadores pedagógicos replicam aos professores. A formação continuada entendida como repasse de formação possui um caráter de treinamento, perspectiva tecnicista sobre o processo formativo, na qual o sujeito que sabe algo detém um conhecimento que é repassado como produto acabado. De tal modo, não é considerada a dimensão de coletividade do processo formativo, tampouco a perspectiva democrática da escola.

Não basta a formação continuada ser realizada na escola, é imprescindível que seja realizada com a escola. No contexto da defesa de uma perspectiva democrática de educação, a participação constitui um importante mecanismo para assegurar a gestão democrática. Com isso, entende-se que a formação continuada realizada juntamente com o coletivo da escola, a partir de encontros dialógicos, torna-se um espaço na qual a democracia é exercida.

A EP2 ressalta o papel do diálogo no trabalho coletivo da escola:

Eu planejo para dar as minhas aulas, **eu também sei um pouco**, eu também encontro algumas dificuldades, eu também quero sugerir algumas coisas que eu acredito que vai melhorar, vai tornar mais prático esse trabalho. Então eles não planejam, eles não dão aula a quantos anos, aí e vem querer impor **uma visão “fechadinha”** da qual não respeita o que a gente tem a contribuir de volta. Na gestão passada e nessa agora, nessa está bem pior inclusive. Mas a gente tem bastante dificuldade **não é um diálogo**. Um diálogo precisa ser de pessoas que tenha algumas divergências, para ele ser um diálogo né dois pontos de vista, se for de pessoas que falam a mesma coisa, é **um monólogo** narcisista, não deixa de ser né o que a gente tem visto bastante é isso, ou eu falo a mesma língua da SME ou eu me calo, porque daí **eles não me escutam**. (EP2, grifo nosso)

A EP2 ressalta sobre um monólogo existente na SME de Ponta Grossa - PR, no sentido de que não há espaço para quem possui visão contrária às determinações, conjuntura que reflete num clima organizacional antidemocrático, que perpetua para dentro das salas de aula. É na defesa da heterogeneidade e na busca de objetivos comuns que a democracia se realiza, para isso, a formação continuada precisa ser compreendida enquanto um espaço de conflito, negociação, acordo, responsabilidade e compromisso. Caso contrário, a formação, ou melhor, o repasse de informação se dá para um aglomerado de pessoas, sem a real compreensão de participação.

Concorda-se com Giroux (1997) ao defender que a democracia não se trata somente de uma luta pedagógica, mas uma luta política e social. Nesse sentido, a democracia possui um esforço dual. Primeiramente, a noção de fortalecimento pedagógica que envolve a organização, o desenvolvimento e a implementação de formas de conhecimento e práticas sociais nas escolas. Em segundo lugar, a noção de transformação pedagógica, na qual professores e alunos são formados para lutarem contra formas de opressão e a na sociedade mais ampla.

A partir do viés democrático, a formação continuada visa a transformação pedagógica, pois enquanto espaço coletivo de acesso ao conhecimento, a formação é também um lócus de luta contra a escola reprodutivista e profissionais subordinados. Com esse entendimento, defende-se aqui que a formação continuada não pode ser apenas implementada pelo coordenador pedagógico, haja vista que a função técnica desempenhada por ele não lhe proporciona um status de profissional; é preciso que o coordenador pedagógico atue como um pesquisador, produtor e articulador do conhecimento sistematizado cientificamente e historicamente, por meio da formação continuada (MANARIM; PORTELINHA, 2019).

A partir desta perspectiva, defende-se que a proposta da formação continuada precisa estar alicerçada ao Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, pois não é descolada da estrutura organizativa da escola, ou seja, o processo formativo é também um compromisso com a comunidade, com os professores e com os alunos (DOMINGUES, 2014). Importante considerar que, no PPP, encontram-se todas as ações, concepções e pretensões do coletivo da escola. De acordo com a QCP1, “Nosso PPP contempla a formação continuada e nos respaldados nele”.

Conforme o Referencial Curricular Municipal (PONTA GROSSA, 2020), a construção do PPP é ponto inicial da autonomia de cada escola, de modo que, com a participação da comunidade escolar, se definem o ideal de educação e a ordenação pedagógica das relações escolares. Por isso, entende-se que o PPP é único em cada escola, pois possui

fundamentos que são partes constituintes de uma dada realidade e nela assumem uma construção coletiva, que requer continuidade no processo de formação continuada.

Ao considerar que o PPP é único em cada escola, apreende-se que a proposta de formação continuada precisa ser planejada, organizada e realizada por docentes e para docentes que atuam na escola. Nessa perspectiva, a formação continuada carrega um caráter importante no processo da gestão democrática, no qual se pressupõe a emancipação por meio da participação efetiva do coletivo que compõe a escola na formação continuada. Porém, a EP1 pontua o reflexo da formação continuada enquanto repasse de informação no trabalho realizado na escola:

As **formações feitas pela SME são horríveis**, as coordenadoras não aguentavam, **colocam no mudo** para não escutar, muitas fizeram isso. É tanta coisa para resolver na escola e só para dizer que estão lá assistindo [...] ninguém aguentava mais, 4 horas de formação [...] **nada a ver com a nossa realidade**. O problema é que as coordenadoras assistem **muito bravas**, porque tem muita coisa acontecendo em volta e elas **não conseguem entender** e depois tem que **passar** para gente. E tem aquelas que querem mostrar serviço, mandam as professoras fazerem e depois **não era para fazer daquela forma**. Então **as professoras estão perdendo muito tempo** fazendo coisa que as coordenadoras pedem e o essencial mesmo que é se preocupar com os alunos não conseguem. (EP1, grifo nosso)

A formação continuada fora da realidade da escola e que não atende as necessidades dos professores perdeu o sentido e compromete o trabalho que se realiza na escola como um todo. Trata-se de um “efeito dominó”, acompanhado pelo processo de formação na perspectiva em rede. A preocupação em relação aos aspectos burocráticos toma o espaço da formação continuada e, com isso, ela é colocada no “mudo”, o que mostra mais uma vez que a formação continuada segue mais um sentido de formalidade, de protocolo.

É possível identificar, no relato das docentes, a desmotivação ao trabalho que se realiza na escola. Isso ocorre pelo sentido alheio que a formação continuada dá ao seu trabalho, diante de não haver um processo de desenvolvimento profissional, tampouco espaço para atuação do coordenador pedagógico. Isso acarreta uma atuação autoritária, devido ao efeito que as determinações se imprimem na escola, culminando na desmotivação dos professores, os quais não conseguem realizar aquilo que reconhecem como finalidade da escola. De acordo com a EP5, as escolas têm integrado uma nova função dentro do processo formativo, o denominado “professor formador”:

No momento atual, a pedagoga e uma professora da escola tem realizado formação, eu fiz de história via *meet*, online e depois tem que **repassar para demais professoras**

[...]. Esse ano tivemos sobre planejamento, problemas matemáticos e história. As professoras que realizam a formação junto com as coordenadoras pedagógicas, são chamadas **de professoras formadoras**. (EP5, grifo nosso)

O sentido de repasse se faz presente novamente na fala da EP5, como um repasse da formação continuada, ou como visto no relato da EP7, um repasse de informações. Nesse sentido, o professor formador realiza a formação pelo *meet* juntamente com a coordenadora pedagógica, e possui a mesma responsabilidade ao realizar replicar a formação com os professores. Tal atividade contribui para uma sobrecarga no trabalho dos professores, que possui mais uma incumbência dentro da escola, além das atividades burocráticas que são determinadas. Torna-se ainda mais desmotivante quando se considera que a formação não possibilita seu desenvolvimento profissional, levando em consideração que não há uma relação com o seu trabalho, pois são temáticas já escolhidas.

Sobre o professor formador, a ECP1 coloca:

Fazer a formação e levar um professor para te acompanhar, esse professor vai ser o **replicador** é ele quem vai **passar a informação**, replicar o que ele aprendeu. Eu acho isso o “uó”, por que eu posso ter uma visão e passar equivocado, eu posso ter entendido de uma maneira que não é, e daí **eu vou ser multiplicadora** de algo errado, por que eu entendi errado? Pode, eu posso entender de uma maneira e você de outra, por que não? Então eu acho que quando teria formação deveria ser todos, não é um professor do primeiro ano vai **multiplicar** para os outros, **replicar** para os outros que não tiveram. Não, eu acho que para os professores do primeiro ano tinha que ser igual, seja quem for a coordenadora está dando formação, a coordenadora vai dar para todos os professores iguais, não vai dar para um professor só e esse professor ficar na responsabilidade de passar para os outros, eu não concordo. (ECP1, grifo nosso)

A ECP1 destaca que, para se estar apto a ensinar, o professor precisa estudar. Para tal finalidade, são necessárias condições básicas que garantam o processo de aprendizagem, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. O acesso aos bens culturais configura um importante elemento que se faz necessário ao ensinar, para estabelecer relações com os demais conhecimentos. Tozetto (2010) considera que o professor pode estabelecer a conexão entre o desconhecido e o conhecido, para que o nível cultural do docente possa ser elevado para gerar a compreensão naquilo que está aprendendo.

Contrariamente ao entendimento de repasses de informações, entende-se a “formação continuada” ou “contínua” como processo de educação permanente e processual que envolve o tempo profissional dos professores. A formação continuada pautada por um conhecimento teórico-prático favorece o desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, é importante

que o processo formativo ocorra no ambiente escolar e leve em consideração a realidade e as necessidades dos professores.

Dessarte, a formação continuada no sentido emancipatório poderia ser uma das possibilidades para melhorar as condições de trabalho dos professores, ao considerar que a “[...] crítica se constitui numa atitude que norteia a releitura da realidade educativa” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 32). A QCP6 ressalta o aspecto técnico da formação ao considerar como algo que possa ser executado na escola:

A SME faz formação com as coordenadoras sobre o tema, depois temos que executá-lo na escola. (QCP6).

A formação não se constrói por acumulação de reuniões pedagógicas e momentos individuais, mas por meio de atividades contínuas, planejadas e organizadas com fim no desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, na qualidade do ensino (GROSCH, 2011). Para isso, é necessária a ênfase nos fundamentos científicos, culturais, psicopedagógicos e filosóficos para superar ações mecânicas. Assim, destacam-se a importância e a necessidade de ocupar os espaços das sextas-feiras livres, das escolas públicas de tempo integral de Ponta Grossa - PR, para a realização das formações continuadas. A EP2 destaca sobre a liberdade que havia antes ao realizar a formação continuada as sextas-feiras:

No começo, quando a escola virou integral, eu não lembro que ano que foi [...] partiu das **coordenadoras pedagógicas realizar a formação toda a sexta-feira à tarde**, [...] aí a SME começou a fazer em todas as escolas e mandar o material, aí eu acho que veio às temáticas muito fora da realidade, vem **padrão** já. (EP2, grifo nosso)

Considera-se um salto importante para o desenvolvimento profissional docente dos professores das escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR a garantia da sexta-feira como um espaço tempo destinado para a formação dos professores. Conforme aparato legal, na “[...] sexta-feira os alunos são dispensados no período vespertino para planejamento coletivo do corpo docente, formação em serviço e organização dos espaços escolares” (PONTA GROSSA, 2020, p. 33). No entanto, o aumento das demandas burocráticas no trabalho dos professores não tem dado possibilidade para aproveitamento pedagógico das sextas-feiras.

A ECP6 descreve como essas formações eram realizadas antes da pandemia:

[...] até 2019 as coordenadoras eram formadas pelo grupo das assessoras pedagógicas (APs) que são profissionais da secretaria da educação, com o auxílio do Instituto

Lemann, nós íamos em algumas reuniões de formação na secretaria de educação e fazíamos **algumas formações on-line, mesmo antes da pandemia** já tínhamos o compromisso de fazer alguns **cursos on-line de formato híbrido**, então fazíamos on-line e tinham as formadoras que vinham pra cá para fazer os encontros conosco, a partir disso nós formamos os nossos professores em trabalho, [...] tínhamos como escola de tempo integral a sexta feira à tarde que era hora atividade, não tinha aluno no período da tarde toda sexta feira, e a gente conseguia fazer **reuniões de formação**, de estudo, de acertar, nesse período da tarde na escola, não era realizado toda sexta feira a formação por conta das **demandas** que tínhamos que resolver, mas a cada 15 dias a gente estava fazendo a reunião com o intuito **de formar, de estudar os temas** sempre pré-estabelecidos pela SME, ou as vezes aparecia alguma situação ou demanda **específica** de alguma turma e a gente abordava aquele tema para poder estar colaborando com os professores nos planejamentos (ECP6, grifo nosso).

É possível perceber que, antes da pandemia, havia um aproveitamento maior das sextas-feiras. No tocante à formação continuada, é possível identificar a presença de cursos *online* e no formato híbrido. Conforme a Fundação Lemann (2012, p.7, grifo nosso), anteriormente ao período de pandemia:

[...] um programa de formação continuada para professores com foco na dinâmica e na gestão de sala de aula. Com 80 horas, divididas entre **atividades presenciais e a distância**, o objetivo do programa é ajudar a implementar uma cultura escolar de planejamento, observação de sala de aula, altas expectativas de aprendizagem e melhor uso do tempo. Em 2012, primeiro ano do projeto, formadoras selecionadas e treinadas pela Fundação Lemann levaram o projeto a escolas pública.

A formação realizada no ensino híbrido promove uma mistura entre o ensino presencial e as propostas de ensino *online* e, segundo a Fundação Lemann, a formação continuada para os professores ajuda a implementar uma cultura de planejamento e melhor uso do tempo. Isto é contraditório ao uso do tempo nas sextas-feiras, ao se realizar a formação nas escolas com temáticas que não fazem parte da realidade escolar. Em outro momento, a Fundação Lemann (2014, p 11, grifo nosso) ressalta que essa formação a distância ocorre desde o início de 2015, e foi “[...] avaliada com pareceres positivos de alguns dos maiores especialistas brasileiros e da CAPES, resultando em um curso de **formação a distância** para milhares de professores [...]”.

Uma vez que a formação continuada é parte relevante do processo de construção profissional docente, contrapõe-se, neste estudo, às iniciativas de formação continuada padronizadas, que não considera as especificidades de cada escola. É de interesse da conjuntura neoliberal que a formação continuada seja pragmática e composta por “antídotos” para os problemas imediatos da escola. Assim, não sobra espaço dentro da escola para fortalecer o coletivo, a criticidade, a reflexão e a autonomia da totalidade que envolve o trabalho. Soares (2008) afirma que a concepção de trabalho docente é determinante na compreensão das

propostas de formação de professores. Logo, discutir “como” o professor deve ser formado torna-se irrelevante sem antes compreender “o que é” o trabalho docente.

No contexto das escolas analisadas, há uma compreensão pragmática, praticista do trabalho docente que se fortalece com a formação continuada em rede. Vigora um modelo de formação que visa resolver questões imediatistas do sistema. Nesse sentido, deflagra-se a falta de uma política de formação continuada que, oposta ao modelo fragmentado e aligeirado da atualidade, se realize a partir de uma sólida formação, presencial, integral, subsidiada, atenta às necessidades formativas dos sujeitos que atuam na escola. Defende-se que a formação dos professores não pode ser dissociada dos problemas que envolvem a realidade da escola, bem como das condições de trabalho da carreira docente.

3.2.2 Formação continuada como complemento da formação inicial

Nos últimos anos, houve um movimento crescente de centralidade da formação continuada, tanto nas reformas educativas como nos estudos acadêmicos. O reconhecimento da importância da formação continuada se deu em um contexto de responsabilização do professor e da fragilização da formação inicial. Assim sendo, vive-se um paradoxo, a ênfase na formação continuada dos professores resulta tanto da pressão e da luta dos profissionais da área quanto da racionalidade econômica, que reivindicam a eficiência do ensino público a partir da responsabilização do professor, tendo em vista as mudanças no cenário global (FREITAS, 2005).

Neste trabalho, considera-se a importância de pensar sobre a formação continuada atrelada a inúmeros outros elementos que envolvem a qualidade da educação, que se encontram abandonados ou fragilizados no cenário de contenção de gastos e de corte de investimentos como o que se vivencia. No mesmo sentido, Freitas (2007) destaca a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira.

Analisar a formação continuada nesse viés de totalidade estrutural requer não reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. É entender que o corte de investimentos na formação continuada traz prejuízos no desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, é importante que não se criem ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação (FREITAS, 2007).

Contrariamente à perspectiva mercadológica da formação continuada e da responsabilização realizada nos últimos anos sobre o processo formativo do professor, como possibilidade única de “salvar” os problemas educacionais, corrobora-se o entendimento de Nóvoa (1995) sobre o processo formativo dos professores em uma lógica contínua e progressiva, que não finaliza na formação inicial ao alcançar o diploma, mas que perpetua na vida pessoal e profissional do docente e, portanto, envolve vários elementos e instâncias. A responsabilidade para com o conhecimento científico coloca a formação continuada em um mesmo patamar de importância com a formação inicial e reconhece as especificidades que envolvem esse espaço. Por isso, não se trata de um complemento da formação inicial.

A formação continuada é entendida como parte de um desenvolvimento profissional docente, e tanto a formação inicial como a formação continuada têm objetivos específicos. Enquanto a primeira possibilita obter a licença profissional, a segunda é voltada para os profissionais após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, com base em uma teoria crítica que possibilite uma melhoria da qualidade do trabalho docente na escola.

É importante esclarecer que a exigência de profissionais formados em curso de graduação é um avanço positivo para a busca da qualidade educativa. No entanto, no município de Ponta Grossa – PR, a Lei nº 12.269/2015 (PONTA GROSSA, 2015) assinala que, para o ingresso na carreira do magistério, são requisitos: a) formação em curso de magistério, em nível médio e/ou formação em nível superior, em curso de graduação plena em Pedagogia; e b) conclusão do Curso Normal Superior. Nessa organização, o ingresso na carreira docente é previsto para profissionais formados em cursos de formação de professores em nível médio, o que caracteriza um retrocesso, tendo em vista que a Lei Municipal nº 10.375/2010 (PONTA GROSSA, 2010) pautava sobre a exigência de profissionais formados em curso de graduação.

A legitimidade de uma profissão se realiza a partir de um arcabouço de saberes que são próprios daqueles que exercem o trabalho. Ensinar, enquanto ofício, é um processo complexo, com uma dinâmica singular que, conforme Tozetto (2011), demanda um sólido conhecimento por parte de quem ensina para um trabalho docente consciente. A formação, nesse sentido, fornece base para a construção de saberes teórico e prático do trabalho docente. Com essa perspectiva, a QCP2 aponta sobre a formação continuada como um espaço para realizar partilhar experiências:

A formação continuada amplia os horizontes do professor mantendo-o atualizado no campo da educação além de oportunizar trocas de experiências. (QCP2)

Neste sentido, o docente inicia sua constituição profissional impregnado das suas memórias como estudante e, diferentemente de outras profissões, o futuro docente conhece as particularidades que envolvem a escola, devido às suas vivências nos bancos escolares. Parte do que o professor realiza na escola se forma através do *habitus* que perpetua e se reproduz tanto no contexto da organização da escola quanto nas relações entre professor e aluno. Os processos de aprender a ser professor iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida.

Concorda-se com Mizukami (2013, p. 23) a respeito de que a “[...] docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Para tanto, é preciso que o coordenador pedagógico, responsável por realizar a formação continuada nas escolas, leve em consideração os conhecimentos já existentes do professor e forneça subsídios teóricos sólidos e críticos que possam contribuir com a profissionalização docente. Para tanto, o coordenador pedagógico precisa ser reconhecido a partir dos seus saberes específicos, como aquele que organiza coletivamente a formação continuada, em contraponto ao modelo de formação como repasse de informações.

Nessa direção, a formação continuada pode ser um momento que possibilita – além dos fundamentos pedagógicos – se pautar por conhecimentos políticos da realidade do professor e da escola. Mas esse não é o interesse da educação mercadológica. Quanto mais carente de conhecimentos políticos estiver o professor, mais o *habitus* inculcado pelo Estado estará fortalecido. Conforme a ECP5, as temáticas da formação continuada estão repetidas e não houve um avanço no estudo realizado:

Então, esse último que a gente fez sobre planejamento, último e na verdade a segundo formação do ano, [...] eu acho que é uma temática muito batida digamos assim, as professoras já fizeram uma formação semelhante ano passado com os mesmos textos, então acredito que **dá para ir um pouco além**. (ECP5, grifo nosso)

Como já tratado neste item, a formação continuada não é mera complementação da formação inicial, pois ambas possuem especificidades e objetivos próprios, e da mesma fazem parte do desenvolvimento profissional docente. Em uma perspectiva crítica, a formação continuada não possui caráter compensatório, com a finalidade de suprir a falta de investimento na formação inicial. O aligeiramento da formação inicial é resultado das recomendações neoliberais propostas pelo BM, que tem por fim conter gastos públicos na educação; para isso, defendem que a qualificação em serviço oferece melhores resultados para o trabalho do

professor. Nesse entendimento as atividades formativas perdem o caráter de um *continuum* do processo formativo.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA FORTALECER O TRABALHO COLETIVO E AUTONOMIA

A escola é um lugar de conflitos de poder, espaço de sistematização, reprodução e socialização dos conhecimentos, e como uma instituição social, é um dos lugares de acesso da classe trabalhadora, que luta para transformá-la em um espaço de expressão dos seus interesses. Para isso, torna-se necessário que os agentes desse espaço tenham clareza sobre o seu papel e compromisso com a classe trabalhadora. Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação continuada do professor, no âmbito da escola, é dar espaço para o docente ter controle sobre o seu trabalho.

O papel das escolas e o trabalho dos professores é orientado por políticas reformistas que colocam a educação a serviço das demandas mercadológicas, tendo em vista que ela foi estrategicamente selecionada para fazer face à velocidade das mudanças no trabalho e no modo de produção capitalista (MORAES, 2001). Nesse contexto, a formação torna-se um elemento-chave, enquanto espaço que possibilita a inculcação de valores e concepções que pode possibilitar a conservação ou a transformação da realidade.

Giroux (1987) elucida que conhecimento e poder estão inextricavelmente ligados, nesse caso, a formação continuada possibilita ao professor acesso aos fundamentos teóricos que problematizam as condições do trabalho docente. Assim, a construção de uma proposta de formação continuada a partir de um viés crítico requer uma postura de ruptura com a hierarquização e centralização de poderes, visto que o processo pedagógico é um ato essencialmente político.

Dessa forma, defender a escola pública é reconhecer seu espaço na difusão do conhecimento e, com isso, a possibilidade de se obter uma autonomia, mesmo que relativa. Entretanto, as formações dos professores nos momentos da HTPC são pautadas por uma visão tecnocrata, pois estão sendo reproduzidas em todas as escolas da RME de Ponta Grossa - PR. A ECP2 pontua como o modelo de formação em rede afeta a autonomia do coordenador pedagógico:

Olha, **autonomia** não temos, por que é tudo muito **amarrado**, como eles falam que é **em rede** e a gente trabalha em rede, então assim, tem as especificidades da cada escola e sempre é falado isso, mas o trabalho em si é em rede, **o que eu estou desenvolvendo**

aqui, a outra escola também precisa estar desenvolvendo, independente de tamanho, de quantidade, de público alvo, de funcionários ou de professores, de profissionais, enfim, o que está sendo desenvolvido aqui também tem que estar sendo desenvolvido lá. Então, assim, autonomia tenho datas para a aplicação das formações, tenho data para o retorno das reflexões que eu fiz com relação a formação que dei, **tenho datas para cumprir**, tenho datas para entrega, tenho datas para a aplicação. [...] tenho **o assunto para trabalhar**. (ECP2, grifo nosso)

As formações continuadas que são realizadas nessas escolas são padronizadas e levam em consideração um modelo de organização empresarial, o qual considera que a educação, bem como a mercadoria, possa ser ajustável, previsível e controlável. O modo padronizado que a formação continuada vem sendo realizada é contrária ao sentido democrático da escola pública, pois desconsidera a singularidade da ação educativa ao reduzir o processo formativo ao mero treinamento em habilidades práticas. Nesta perspectiva, desconsidera-se o caráter sócio-histórico da educação.

Sopesa-se que, da mesma forma que o aluno só aprende fazendo-se sujeito da sua realidade, o professor precisa se fazer pertencente a um coletivo, detentor de um saber específico que lhe garante legitimidade para exercer seu trabalho. O processo de formação continuada é um momento importante para o professor se reconhecer como parte desse coletivo, detentor de um saber compartilhado pelos pares. Isso traz sentido para o seu processo formativo e, conseqüentemente, para o seu trabalho. No entanto, sem se limitar ao saber-fazer, é preciso refletir, questionar, problematizar fundamentos pedagógicos e conhecimentos políticos.

Nesta perspectiva, é importante que o professor seja protagonista do seu processo formativo, que sejam considerados os seus saberes e a realidade que enfrenta na sala de aula. Portanto, depreende-se que a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. Mesmo com o movimento imperativo das transformações produtivas em curso, é preciso evidenciar o papel social da escola, para transformar. A formação continuada pautada por uma perspectiva crítica e emancipatória pode possibilitar ao professor acessar conhecimentos políticos e fundamentos pedagógicos.

Conforme Paro (2001), a democracia é a política que se faz na afirmação da condição de sujeitos das partes envolvidas. Realizar o processo formativo em um caráter coletivo e no espaço escolar é um ato político, pois se encontra inserido em uma luta contra as determinações do Estado, contrária à educação mercadológica. Os motivos pessoais que dotam de significado as práticas estão em conformidade com as aspirações coletivas compartilhadas (SACRISTÁN, 1999). Com isso, as práticas que os professores realizam não ocorrem no vazio, mas dentro de

um determinado campo, que segue regularidades, sendo possível falar das relações entre projetos individuais e projetos compartilhados socialmente.

Em seu relato, a EP1 destaca a importância da formação continuada para a construção de um coletivo na escola:

No retorno das aulas quando trabalhei como coordenadora eu **reuni os professores** da educação infantil e do ensino fundamental para elaborar os planos de aula na primeira semana de retorno. Eu achei necessário porque as **OTPs vêm tudo pronto**, predeterminado, que são os textos que vai trabalhar, e cada um lê sua parte, e passa os slides e divide o texto, discute e cada um fala uma coisinha. E eu senti a necessidade de ir além disso, eu não lembro bem os textos, mas me chamou atenção e quis fazer essa mescla e eu pensei **vamos nos unir realmente**, fazer essa **interação** a educação infantil e o ensino fundamental, para eles entenderem qual a nossa realidade do plano de aula e vamos ver qual a realidade deles e ver até onde eles podem e nós podemos. Até hoje, as professoras falam que foi a melhor coisa que eu fiz, elas se respeitaram, e eu lembro que no final da formação elas comentaram que foi muito **válido**, porque elas nunca tinham conversado com professores da educação infantil e vice-versa. Quando você está no CMEI não tem noção de como é o fundamental, se você não passa pela experiência da educação infantil. E eu vejo que essas formações, OTP's que vem impostas, fogem muito da realidade da escola, do dia a dia, da maneira como se trabalha, como uma colega pode ajudar a outra, como que pode adicionar mais, não para tomar o lugar, para somar. Por isso é importante conhecer a realidade. (EP1, grifo nosso)

A EP1 relata o período em que atuou como coordenadora pedagógica e utilizou a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) para realizar um trabalho coletivo, levando em consideração um problema enfrentado pela escola no isolamento dos professores. A formação continuada é lembrada pelos professores, pois fez sentido para o trabalho que realizam. A partir do relato da EP1, é possível reiterar a importância da formação continuada no exercício da coletividade na escola.

O isolamento dos professores é resultado da intensificação do processo de racionalização técnica do ensino. Infelizmente, é do interesse do Estado que o professor não se reconheça como parte de um coletivo. Para isso, é preciso individualizar e retirá-lo do coletivo, de modo que a formação continuada perde espaço e tempo em detrimento do aumento do controle sobre os professores, que se realiza com a ampliação de tarefas e burocracias. Nesse sentido, os docentes perdem a potencialidade de se tornarem intelectuais transformadores, pois estão adaptados para a reprodução.

Sobre o aumento da burocratização, a ECP2 e EP6 relatam:

Então assim, flexibilidade eu não vejo muito, é meio que **já direcionado**, você pode trabalhar com o seu professor o que você achar que é interessante, pode estar dando formação continuada. Mas em que momento? Qual horário? Que sobra? Se eu for pegar tudo isso que eu tenho que dar conta e que me é cobrado, eu não tenho tempo e nem horário para trabalhar outras questões. (ECP2, grifo nosso)

A partir do momento que a FL entrou em parceria com a prefeitura, ficou uma coisa **muito engessada**, o trabalho que a gente excuta é **mais burocrático**. (EP6, grifo nosso)

Para se obter um espaço de coletividade, é necessário que a formação continuada seja realizada de forma contrária à perspectiva mercadológica. A gestão gerencial, com base no controle docente, torna o trabalho do coordenador pedagógico cada vez mais distante dos seus fins pedagógicos, como relata ECP2, pois as determinações seguem a lógica mercantilista e, com isso, o coordenador pedagógico possui atribuições voltadas para fiscalizar, controlar e avaliar o trabalho do professor. Assim, intensificam-se as responsabilidades de cunho técnico e burocrático.

A sobrecarga do trabalho burocrático aos docentes que não correspondem às finalidades educacionais contribui para fortalecer uma cultura de isolamento. Para Roldão (2005), a cultura de isolamento corrobora o fator de anti-profissionalidade, pois o professor se sente cada vez menos pertencente de um grupo de profissionais que partilham de um mesmo conhecimento e legitimidade de atuação. É do interesse das determinações neoliberais, bem como da Fundação Lemann, restringir o poder do professor apenas aos aspectos que envolvem a sua disciplina e o seu espaço da sala de aula; da mesma forma, o coordenador pedagógico com uma atuação desordenada, que mais o aproxima de um burocrata na escola.

Contreras (1999) elucida que a autonomia não virá do individualismo competitivo advindo do espírito empresarial, mas, de outra forma, é fruto de um desenvolvimento educativo dos agentes da escola, na tentativa de se construir uma autonomia profissional, juntamente com uma autonomia social. Para isso, ressalta-se o papel da formação continuada na autonomia profissional e social através da construção contínua de fundamentos pedagógicos e conhecimentos político a partir do coletivo da escola.

Neste sentido, a fala da EP1 considera a falta de conhecimento sobre a realidade geral da escola:

Falta mostrar uma **realidade geral da escola**, das disciplinas porque as professoras focam na sua turma, na sua série, não se interessam com o que vem antes e com o que vem depois. Deveríamos ter uma formação continuada sobre isso, iria ajudar muito. (EP1, grifo nosso)

O isolamento se realiza na totalidade, tanto no que diz respeito à falta de coletividade com os professores da escola, bem como no acesso ao conhecimento produzido nas pesquisas atuais. Ao não realizar uma formação continuada com base em um conhecimento teórico-

prático, de outro modo, uma formação em serviço ou um repasse de informações, o professor fica restrito a um saber técnico e voltado ao saber-fazer. Não há uma relação com o conhecimento sólido, que possibilite a compreensão de pertença a uma totalidade a partir de aspectos históricos, sociais e culturais.

Portanto, a escola não é um campo isolado das determinações sociais e históricas de ordem capitalista. Ela é impactada por práticas educativas que corroboram a manifestação dos valores neoliberais, como a exclusão social, a competitividade, o individualismo, a meritocracia, a padronização curricular, entre outros. É importante considerar que a escola é um campo em disputa, e, no caso das escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa - PR, é possível perceber uma disputa entre realizar as demandas da Fundação Lemann e priorizar aspectos pedagógicos da escola, como pode ser visto no relato da ECP1:

A gente tem algumas orientações, digamos assim, geral, função do coordenador pedagógico, dar formação continuada, **trabalhar focando no que o professor sente mais necessidade**, mais que horas eu consigo fazer este trabalho? Eu não consigo chegar a este trabalho ou muito superficialmente do que me é cobrado às vezes. (ECP1, grifo nosso)

Como visto anteriormente, o isolamento do profissional docente torna-se uma medida de controle característica da gestão gerencial, que permite suprimir o profissional docente da pertença de um corpo coletivo, o qual, conforme pontua Roldão (2005), partilha, regula, define e legitima o saber necessário na atuação do professor, reconhecendo-o como específico e imprescindível. No entanto, esse mecanismo é muitas vezes imperceptível para os docentes. A ECP1 não pontua sobre a coletividade, mas destaca as determinações em realizar uma formação focada no professor.

A escola se tornou um mecanismo social para corrigir desequilíbrios decorrentes da crise da estrutura social e econômica. Com isso, cada vez mais se distancia do seu escopo de atuação no que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os professores assumem atuações desordenadas de seu processo formativo, o que contribui para reproduzir ou preservar os valores mercadológicos que assolam a escola, presente nos discursos meritocráticos, a ECP1, relata sobre as demandas da escola:

[...] a criança não tem roupa a escola tem que dar jeito, a criança não tem calçado a escola tem que dar jeito, eu me separei do marido a escola tem que achar um psicólogo, o filho está com o avô você se vire e vá conversar com o avô, a criança não tem uma estrutura familiar, não sabe o que é isso por que uma hora está com um e outra hora está com outro, e tudo a escola quem tem que resolver, e **a aprendizagem**

e o ensino esse é deixado por último [...] e deveria estar em primeiro lugar. (ECP1, grifo nosso)

A responsabilização do professor contribui cada vez mais para uma sobrecarga no seu trabalho, visto que ele passa a realizar funções que estão além da formação adquirida, considerando que suas atividades se confundem com o papel desempenhado por outros profissionais. Em uma perspectiva crítica, a formação continuada oferece condições para o professor exercer seu papel social e político e, assim, dotá-lo com recursos culturais e intelectuais, socialmente equivalentes e plurais, a fim de contribuir para a formação de um coletivo escolar que se contraponha às determinações do Estado (CONTRERAS, 1999).

Neste viés, a realidade dos profissionais da educação vem sendo cada vez mais semelhante ao relato da professora ECP1, e isso decorre da falta de investimento histórica no âmbito social. Nesse sentido, a escola, como um espaço de maior acesso da classe trabalhadora, passa a ser reconhecida como único lugar de amparo às diversas necessidades e, com isso, o professor abarca funções de enfermeiro, assistente social, psicólogo, entre outros. Na mesma medida em que há um aumento das demandas de trabalho do professor, a cultura de isolamento se fortalece.

Outrossim, o professor deve fazer parte da construção e efetivação das políticas públicas de um modo geral e, especialmente, das políticas relacionadas à formação docente, visto que tais políticas fazem parte do cotidiano da escola. Portanto, o contexto da escola e o trabalho docente deveriam ser levados em conta pelas políticas educacionais, assim, o professorado poderia, enfim, se tornar protagonista ativo de sua formação em seu contexto de trabalho.

3.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CULTURA ESCOLAR

No exercício de caracterizar a escola, contextualizá-la e situá-la historicamente, evidencia-se que ela não é apenas um espaço físico, mas, sim, uma instituição social, que não se encontra isolada diante das transformações, mas, ao contrário, é intimamente relacionada às concepções de mundo e de homem em cada período histórico.

Se há a apreensão de que a escola não é neutra e está historicamente estruturada, que sofre e exerce influências, que possui uma dinâmica própria e uma especificidade no trabalho que exerce, ela está permeada por concepções de caráter social, político, histórico, econômico e cultural que encontra nas características singulares de cada ação educativa (SCHMIDT, 1989).

O conceito da cultura escolar pode ser definido como teorias, princípios, critérios, normas e práticas construídas ao longo do tempo nas instituições educativas (VIÑAO FRAGO, 1998). Para tanto, envolve modos de pensar e de atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e modelos que são desenvolvidos tanto nas aulas, como fora delas. Assim, a cultura escolar ultrapassa os muros escolares, pois faz parte do cotidiano do professor e do aluno, tornando-se modos de fazer e de pensar compartilhados e interiorizados. A cultura escolar também pode realizar o papel de resistência tanto às mudanças ou reformas com às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 1998).

A Fundação Lemann (2003, p.14) aborda nos relatórios a importância da criação de uma “[...] cultura de gestão eminentemente burocrática”. Em outro momento, destaca o programa Gestão de pessoas no setor público, que se realiza em parceria com os governos estaduais e compreende “[...] processos de atração e pré-seleção de pessoas, implementação de **cultura de desempenho** e desenvolvimento, entre outras frentes que colaboram para termos equipes cada vez mais preparadas na gestão pública” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, p. 15, grifo nosso).

Nesse sentido, há uma intenção clara de inculcar uma cultura escolar permeada pelos moldes empresariais. Entretanto, a escola está impregnada pela cultura escolar própria e se mostra presente no modo como se organiza, e molda os educandos e os educadores tanto nos aspectos organizativos como nas práticas realizadas. Conforme Domingues (2014), a cultura escolar e as políticas públicas são conceitos que se encontram atreladas, pois o modo como a escola se organiza atualmente, ou seja, a cultura da escola pode ser resultado das determinações do Estado.

De acordo com Bourdieu (2002), a formação da cultura, também chamada pelo autor de *habitus* de classe, é resultado da inculcação de categorias tidas como oficiais, que se fortalece a partir de um discurso performativo. Para obter o monopólio, é necessária uma submissão ao universal, que se realiza com a coerção física e simbólica, bem como na crença da autoridade do Estado. A EP2 ressalta como essa cultura escolar se consolida em uma coerção simbólica:

A nossa voz não tem importância então **você até começa participando** e querendo dar opinião, mas você acaba parando e é até um **bloqueio** né, de forma que quando encerra a reunião você dá graça que acabou, porque eles trouxeram **algo pronto** e querem que você **engula algo pronto** [...]. Agora chega uma hora assim, **eu não tenho mais medo**, mas chega uma hora que sabe quando você cansa de nadar contra a maré e de reclamar, bater o pé, **não tem o que fazer**. (EP2, grifo nosso)

Os conhecimentos dos professores são desconsiderados em detrimento de uma educação mercadológica que impõe um modelo de aula que precisa ser seguido. A EP2 demonstra descontentamento ao modelo de plano de aula (ANEXO 1) imposto pela SME de Ponta Grossa - PR. Com o objetivo de realizar a padronização em rede, como já mencionado neste texto, a SME sistematizou um modelo planejamento determinado a partir das adequações das reformulações da BNCC.

A Fundação Lemann (2003) ressalta que o planejamento dos professores é pautado pelo resultado das avaliações:

Nessas escolas, o suporte pedagógico e estrutural das redes faz toda a diferença, somado ao trabalho de gestores escolares que atuam em sintonia com os professores, e onde todos buscam garantir o tempo pedagógico como prioridade. Nelas, o **planejamento é pautado ainda pelos resultados das avaliações** – tudo para assegurar que os alunos realmente aprendam. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 14, grifo nosso)

O controle exercido pelas determinações da SME Ponta Grossa - PR gera no professor conflitos pessoais de medo e desconforto, pois há uma desconfiança pessoal que se realiza a partir de um atributo moral de culpabilização, realizada pelo Estado. A professora cita um bloqueio devido às imposições realizadas para o seu trabalho, pois não há uma cultura de valorização sobre os conhecimentos dos professores. Logo, a reunião, no relato, é quase comparada a um momento de tortura, ao passo que a coerção velada se realiza com imposições que não permitem argumentação contrária.

O modelo de plano de aula da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR é padronizado para todas as escolas e foi apresentado para as professoras pelas coordenadoras pedagógicas em meados de 2019, antes da pandemia. No segundo semestre do ano de 2021, os professores realizaram uma formação continuada sobre o planejamento. O modelo de planejamento está organizado a partir das orientações da BNCC.

Também com base nas orientações sobre a organização interdisciplinar dos componentes curriculares da BNCC, a SME de Ponta Grossa - PR desenvolveu um currículo no qual as áreas de conhecimento são organizadas em blocos. Nas Escolas de Tempo Integral, são oferecidas 6 horas diárias de trabalho pedagógico nas áreas de conhecimento, cujo intuito é contemplar todos os componentes curriculares obrigatórios de acordo com a BNCC (PONTA GROSSA, 2020). A distribuição de carga horária para os componentes curriculares é realizada da seguinte forma:

QUADRO 7 - Distribuição de carga horária para os componentes curriculares

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	7h30min
Matemática	7h30min
Ciências Humanas (História e Geografia)	4h30min
Ciências da Natureza	1h30min
Educação Física	3h
Arte	1h30min
Formação Humana/Ensino Religioso	1h30min
TOTAL	27h semanal

Fonte: SME (2020)

A carga horária total de 27 horas é distribuída em 4 blocos diários de 1h30min, o que resulta em 6 horas diárias de trabalho docente efetivo, com componentes curriculares obrigatórios, de segunda à quinta-feira, e 2 blocos na sexta-feira pela manhã, somando 3 horas (PONTA GROSSA, 2020). É obrigatório que todas as escolas organizem seus horários de forma a contemplar, diariamente, no período matutino:

[...] três horas de trabalho com componentes curriculares, distribuída em dois blocos de uma hora e meia; trinta minutos para distribuição da merenda e recreação; trinta minutos para o almoço e sessenta minutos para o desenvolvimento de projetos diversificados que venham a atender as peculiaridades de cada unidade de ensino. (PONTA GROSSA, 2020, p.33)

E no período vespertino, são realizadas “[...] três horas de trabalho com os componentes curriculares, distribuída em dois blocos de uma hora e meia; trinta minutos para a distribuição da merenda e recreação”. (PONTA GROSSA, 2020, p.33). As escolas devem organizar seus horários atendendo suas peculiaridades.

Brzezinski (1999) traz duas terminologias que proporcionam reflexões a respeito da materialidade das determinações que chegam até a escola. O primeiro termo ela descreve como mundo oficial, que diz respeito às decisões do âmbito oficial, aquilo que se chama “o mundo ideal”. O plano de aula e a organização curricular em blocos foram organizados a partir da BNCC e são imposições realizadas pela SME nas escolas, portanto, trata-se de uma elaboração do mundo oficial.

A EP6 descreve o descontentamento com o plano de aula realizada no mundo oficial:

É um modelo novo, mas é um modelo novo no sentido que ele vem dentro de uma tabela. É uma tabela! [...]vem com os objetivos, atividades, introdução, o que você espera do aluno enfim.... Um planejamento mesmo, absurdo! **Porque é só uma tabela** que você vai preencher, aí alguns professores estão fazendo do seu próprio jeito, simplificando porque é muita coisa escrita, então como eles não querem que o

professor faça do jeito que o professor quer fazer o planejamento, aí eles estão dando essa **formação de novo**, para quem não está fazendo nesse modelo, se adequem dentro daquela tabela que eles mandaram. (EP7, grifo nosso)

É um planejamento que eu tenho que fazer todo digitado e não tem nem computador direito na escola, então é uma coisa que tem que ser feito em casa e o que era da escola eu ainda conseguia fazer lá. Então tem coisa que **não tem lógica**. A gente perde muito tempo! (EP2, grifo nosso)

O segundo termo, trazido por Brzezinski (1999), denomina como mundo vivido, ou seja, é representado pelo espaço em que as ações concretas dos profissionais do campo educacional acontecem, sendo reconhecido com o *status* de mundo real. A ECP3 ressalta como a escola se organizou em relação ao planejamento:

Atrapalha a autonomia, por que se você for seguir o que eles dizem, na nossa escola [...] as professoras têm que trabalhar 7h e meia de português, não precisa ser 1h e meia na segunda daí fecha a gaveta, por que no primeiro momento parecia que a gente abria e fechava a gaveta sabe? E nessa 1h e meia fecha a gaveta de Português e vamos abrir a gaveta da Matemática, no primeiro momento eu estava fazendo assim. Agora nós já estamos trabalhando - não sei se isso acontece em outras escolas - mas na nossa escola, temos um **combinado interno** foi você pode trabalhar a manhã inteira português e no outro dia a manhã inteira matemática, mas no plano vai ter que aparecer esses horários né, se caso alguém da secretaria aparecer. Porque a gente estava sofrendo demais, até enquanto eu estava como professora era sofrido, era sofrido por que daí diminuía até as horas da hora atividade sabe? Tinha só 1h e meia para você descrever um monte de coisas e não rendia, você ficava escrevendo e escrevendo. (ECP3, grifo nosso)

O planejamento demora um pouco. Tem uma estrutura diferente, nas conversas com minhas colegas de trabalho elas relatam que o planejamento anterior contribuía mais na hora de aplicar a aula e nós continuamos fazendo esse planejamento. Então fazemos **dois planejamentos**, um para apresentar para a pedagoga e o planejamento que utilizamos em sala de aula. No planejamento estruturado pela prefeitura atual, não é claro as atividades que serão realizadas. Eu prefiro colocar no caderno em qual momento será realizada determinada atividade, eu consigo me organizar melhor do que com o planejamento atual. (EP5, grifo nosso)

A ECP3 destaca um modelo de cultura instituído a partir de um combinado entre os docentes da escola, que vai de encontro às determinações. É no mundo vivido que a política escolar adentra na escola e se relaciona com a cultura escolar. A cultura escolar não é autônoma e nem mesmo neutra, ela sofre influências da política na escola e vice-versa, é na materialização da política no mundo vivido que a cultura escolar específica de cada escola se produz. Portanto, o modo como a escola materializa uma política está relacionado com a cultura da escola, portanto, é particular em cada contexto.

Desse modo, entende-se que a política apresenta uma materialidade na escola, “[...] não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Há um reconhecimento que existem possibilidades de

atuação de cada escola, operando através da sua cultura escolar. Assim, é a partir da tradução das políticas que os sujeitos transformam o que está no âmbito legal em práticas, envolvendo todas as dinâmicas específicas daquela realidade.

A descontinuidade e os desmandos das políticas constituem em parte a cultura escolar o que pode gerar um sentimento de resistência ou de conformismo em relação a essas intervenções (DOMINGUES, 2014). Desse modo, os agentes interpretam as políticas a partir da cultura escolar, que envolve desde organização estrutural, bem como o modo de aplicabilidade da política dentro da escola. Como percebido no relato da EP2, os professores apresentam o sentimento de resistência e até mesmo exteriorizam em alguns momentos, mas não têm sucesso, devido ao controle exercido pela SME.

A EP7 destaca que a formação continuada sobre o planejamento teve o objetivo de adequar os professores às mudanças realizadas no plano de aula. A formação passa a ser um momento de instalar *habitus* que favoreçam o Estado, de modo que não se trata de um momento de aprendizagem, mas de amoldamento dos professores às determinações postas. Por conseguinte, a formação dos professores perde seu sentido formativo para estabelecer uma cultura que contribua para a formação de um intelectual adaptado.

A escola é uma instituição sócio-organizacional em que atuam diversos agentes, ligados entre si por vários tipos de relações, em diferentes posições que interferem diretamente e indiretamente na escola (TARDIF; LESSARD, 2005). Nessas relações é que se estabelece um modo de agir, de se portar e de realizar ações na escola. Não se trata de uma cultura que está presente apenas nas ações organizativas da escola, de outro modo, envolve o clima escolar, as relações interpessoais e as manifestações do corpo docente. A EP2 relata sobre uma cultura de aceitação ao que é imposto pela SME de Ponta Grossa - PR, realizando uma comparação com os professores do Estado:

Eu acho mais difícil de você debater ou questionar, as pessoas não têm esse costume. É difícil, porque daí você é uma só ou duas, é pouco, é bem difícil. Em geral, [...] na minha escola quem questiona mais, sou eu e uma outra lá, as outras não falam. Mas falam no privado, elas não têm essa cabeça de questionar e debater. E no Estado não, se você não tiver essa cabeça e ser bem argumentado aí eles te questionam muito. É uma **cultura já da SME de aceitar e aceitar** (EP2, grifo nosso)

Apesar do descontentamento por parte dos docentes em relação às imposições de modelos prontos advindos de uma perspectiva empresarial, é possível perceber uma cultura escolar arraigada à passividade, que não permite expressar de forma pública as críticas a tais imposições, mesmo que interfira diretamente no trabalho que realizam. Como referido no

segundo capítulo, essa aceitação pode ser resultado da coerção exercida historicamente, do controle com a gestão gerencial. Para EP7, isso resulta de situações coercitivas:

No Sindicato dos Servidores da nossa categoria tem muito isso. Então a professora [...] leva as informações, e falam: “- **Eu não quero ser identificada** para eu não sofrer represália lá na escola”. Dentro do sindicato eles falavam: “- Não se preocupe, eles não podem fazer isso, isso eles não podem”. Legalmente não pode, mas na prática a gente sabe que eles chamam para conversar no cantinho, que se você falar mal da escola você está falando mal do seu próprio trabalho e que você tem que **agradecer a Deus** pelo seu trabalho, se você não está satisfeita pede para sair. Então são coisas assim que falado não quietinho no cantinho não é registrado em ATA, ninguém fica sabendo, mas você estava lá na conversa, você ouviu então você acaba parando de falar. (EP7, grifo nosso)

A EP7 denuncia ações coercitivas nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR, o que deflagra o medo dos professores em sofrer represálias ao lutar por melhores condições de trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que permanecem resquícios no município de práticas clientelistas que dificultam a mobilização sindical dos professores, o que também fortalece uma cultura gerencialista nas escolas, decorrente do maior controle exercido pela SME.

A formação continuada dos professores, igualmente a todas as atividades que se realizam na escola, é produto da cultura escolar; é parte de uma estrutura complexa, institucionalizada de forma histórica e organizacional. O modo de deliberar decisões, o espaço de atuação do professor, as relações dialógicas, os processos motivacionais, a reformulação das práticas, enfim, todo modo de organizar a formação continuada se encontra cristalizado na cultura escolar.

Tornar a formação continuada parte integrante da cultura da escola vem sendo um esforço necessário para se realizar a mudança no modo como a escola se organiza, mas não basta qualquer formação continuada. É importante uma formação contínua, que se desenvolva dentro da escola a partir de uma relação dialógica, processual e com sólidos fundamentos teóricos e práticos, com finalidades no desenvolvimento profissional docente. Para essa discussão, traz-se no próximo item a formação continuada voltada para o desenvolvimento profissional docente.

3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A profissão docente é conhecida pelo futuro professor antes mesmo de adentrar aos espaços de habilitação profissional; desse modo, a formação inicial não basta para revelar a

totalidade da profissão, a qual não é possível conhecer apenas na perspectiva dos bancos escolares. Neste sentido, entende-se a importância da formação atrelada a uma compreensão ampla e que se desenvolve por toda a vida profissional docente.

Os processos de aprender a ensinar, ou seja, o aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Sobre as experiências profissionais, a EP6 pontua as diferenças da formação continuada nas escolas que trabalhou:

Eu trabalhei em uma escola modelo de Ponta Grossa. E tinha um plano diferenciado de trabalho. Eu não conseguia acompanhar o trabalho da Pedagogia Freinet e quando eu fui trabalhar no município, foi aí que eu conheci a realidade do município. Enquanto eu estava na escola modelo, toda quarta feira tinha formação, estudo e a escola tinha um ritmo diferente. E no município e nessa época não tinha formação continuada e muito pouco mudou dessa época. A formação dos professores melhorou bastante, quando eu entrei a maioria dos professores tinham só magistério e essas pessoas buscaram **formação no curso de Pedagogia**. (EP6, grifo nosso)

Isso conduz a se considerar a importância da formação continuada dos professores entendida a partir de uma totalidade, que não se finaliza na formação inicial. Para Nóvoa (1995), o processo contínuo de formação envolve as noções de desenvolvimento pessoal e profissional: no plano pessoal, a ideia de que o professor é uma pessoa que precisa ser analisada a partir do âmbito global; no plano profissional, as percepções dos professores como profissionais reflexivos e investigadores sobre seu próprio trabalho.

Para as QCPs 9 e 10, a formação continuada pode qualificar aspectos que envolvem o trabalho docente:

Qualifica o planejamento e a atuação em sala de aula (QCP9).

Abre novos horizontes para os professores e acrescenta no seu trabalho em sala de aula (QCP10).

As professoras reconhecem a importância de um processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (1995) ressalta que o termo desenvolvimento profissional docente não se limita à formação inicial e ou continuada, mas abrange as condições de trabalho, valorização institucional e social. O desenvolvimento profissional docente, pautado por uma percepção ampla e integrada do professor, precisa ser defendido enquanto uma política de Estado, para que haja a continuidade no processo formativo e o entendimento integrativo que envolve o trabalho do professor.

A perspectiva do desenvolvimento profissional docente defendida neste trabalho não se encontra estritamente vinculada à construção de competências, de outro modo, está vinculada às condições concretas de trabalho. Nesse processo, parece essencial compreender a formação continuada na escola como uma responsabilidade de todos sobre o processo educativo. Frente a esse contexto, Imbernón (2009) amplia o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente e interpreta como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na formação de sua identidade profissional. A melhoria da formação e a autonomia docente contribuem para o seu desenvolvimento, no entanto, é necessário aperfeiçoar outros fatores: salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista.

De acordo com Imbernón (2010, p. 45), o desenvolvimento profissional docente refere-se a:

[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Com isso, uma excelente formação não é suficiente para garantir o desenvolvimento profissional docente, pois é necessário que todos os fatores estejam nas mesmas condições (IMBERNÓN, 2009). A QCP3 denota que a formação continuada realizada no espaço escolar constitui um local de melhorias da prática pedagógica:

A formação continuada desenvolve a motivação do professor e melhorias das práticas pedagógicas. (QCP3).

A partir dessa perspectiva, os fatores externos e internos são elementos importantes para o desempenho do professor e para que o seu desenvolvimento profissional se consolide de fato. No período da pandemia, durante o qual esta pesquisa se realizou, muitos relatos das professoras se deram sob o cansaço e a falta de amparo por parte de SME em relação à sobrecarga de trabalho, como se observa nos relatos a seguir:

Olha a gente está tão saturado! Hoje eu acredito que 80% dos professores da rede estão cansados sabe, **exaustos**. Porque a pandemia colocou sobre a gente, de que o professor é vagabundo, então com a pandemia e o fato das escolas estarem fechadas essa afirmação da sociedade piorou bastante. Então a gente ouviu isso em vários lugares o tempo todo que os professores não estão trabalhando e tudo mais. [...]. Você **tem esse desamparo**, então os professores começaram a se revoltar, começaram a

falar, a conversar sobre o assunto, **poucos os casos dos professores que estão entre aspas satisfeitos** [...]. A gente trouxe a escola para dentro de casa né, quando a gente fala que triplica é por causa disso, então eu atendo pais no meu número pessoal, [...]. Aí eles aumentaram a quantidade de **planilha para preencher** [...]. Então eu acho que vamos fazer o **professor trabalhar, ele não está trabalhando**, vamos dar serviço para ele, então para ele não ficar ocioso vamos dar trabalho para ele fazer essa tabela, inventaram muita coisa muito material burocrático. (EP7, grifo nosso)

E são muitas mudanças, eles organizam de uma forma e quando os professores conseguem se adaptar, mudam tudo. Agora vai mudar novamente, as crianças que estavam no híbrido, agora todas vão para escola [...] para tentar recuperar os alunos que estão no quinto ano e que não estão alfabetizados. São muitas mudanças e já avisaram que essa mudança vai ser por enquanto. E tudo **muito instável!** [...]. Na realidade o que eu sinto é uma pressão sobre a gestão para abafar os casos de COVID o máximo possível (EP4, grifo nosso)

Essa é a palavra, **responsabilização! Tudo é responsabilidade da escola**, a mãe optou pelo ensino remoto, mas não vai buscar atividade, a culpa é da escola, a criança optou pelo ensino híbrido, mas não vai na semana que ela tem que ir, a culpa é da escola. A cobrança está bem grande, inclusive hoje mesmo eu mandei uma planilha do fechamento de alunos que frequentaram então como tivemos que reorganizar e dividir em grupo as turmas, na minha sala comporta onze crianças por conta do distanciamento, teve dias que eu estava com quatro crianças na sala, aí a gente liga, manda mensagem, chama pai e mãe, e agora se estiver com gripe não vai, se estiver com o nariz escorrendo não vai, e essa responsabilização da escola aumentou, está ainda mais forte a cobrança. E na minha escola teve uma denúncia de uma criança que foi e a família estava com suspeita de Covid, mas a gente não sabia, aí quando a mãe avisou que tinha algum sintoma a criança tinha ido durante o dia na escola e avisou a noite para a professora, e ainda falei para a professora ainda bem que temos as mensagens com as datas e horários, e tudo a gente deixa salvo porque tudo é evidência que a gente tá fazendo, e já tínhamos mandado avisando que se tivesse sintomas de Covid ou estado gripal não era pra mandar, e teve a denúncia, e a culpa é nossa que a criança foi pra escola, até a diretora falou que não tem o teste pra fazer nas crianças antes de entrar na escola. Estamos aferindo a temperatura e a temperatura dela estava normal, entrou na sala e pronto, a partir do momento que a mãe comunicou que estava com sintoma gripal a criança parou de ir pra escola, são coisas que a escola tem que resolver, tenho aluno que está para ir do formato híbrido uma semana sim, uma semana não, mas a criança não aparece na escola, a mãe não atende telefone, bloqueia quando a gente chama no WhatsApp, e a gente não tem o que fazer, a gente vai na casa bate lá e ninguém atende, são coisas que acredito que seja uma parte mais assistencial, de assistente social ir, ou o conselho tutelar, tentei contatar o conselho sobre essa situação porém não obtive resposta, e no fim do ano vou ter que reprovar esse menino, e a culpa vai ser minha que não fui atrás (ECP6, grifo nosso)

E a questão da pandemia, está **exigindo muito** então essa questão de ir atrás de famílias, de alunos, correr atrás, agora nós começamos no modelo híbrido, mas quando estava tudo no remoto, é mais difícil ainda, então a prefeitura tem toda questão da pandemia, ainda para ter as planilhas que elas nos pedem, como também a questão para aprendizagem das crianças, então nós temos bastante documento sim, que nós precisamos preparar, até para nosso controle, para nós sabermos como que está cada turma, para conhecer bem (ECP5, grifo nosso).

A sobrecarga de trabalho dos professores no período da pandemia, a falta de reconhecimento social, o desamparo em relação à SME, o aumento de controle com a gestão gerencial e as formações continuadas sem conexão com a realidade vivenciada foram alguns dos aspectos levantados pelas professoras para a desmotivação. O desestímulo fica ainda mais

agravante quando se consideram as escolas que perderam professores por Covid-19. Conforme a EP7:

Eu chorei, a gente chegou depois na escola a gente conversou e estava todo mundo mal, sabe daí vieram perguntar: “Você está bem? Eu também estou assim sabe?!” Todo mundo com nó na garganta, por causa da nossa colega. Da SME não veio ninguém. Ninguém na escola, para falar dela. Ela participou da formação, ela já estava na rede fazia acho que 4 ou 5 anos [...]. Mas não teve esse acolhimento e já colocaram outra professora no lugar, quando a gente fala que é **só um número** né, aí você vê se concretizar que realmente era só um número e que eles substituíram por outra matrícula, colocaram outra professora no lugar, sem vim dar uma fala, todo mundo está com os **nervos à flor da pele**. (EP7)

A pandemia e as dificuldades vividas pela população brasileira nesse período, intensificadas com o descaso do atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), já seriam suficientes para considerar exaustivo para a categoria docente. Nessa conjuntura, um modelo de educação mercadológico, realizado pela Fundação Lemann, torna-se ainda mais prejudicial às condições de trabalho e, também, desconexo com os princípios de educação pública, gratuita e laica.

O desenvolvimento profissional docente envolve inúmeras prerrogativas além da formação continuada. No contexto relatado pelas professoras, é possível perceber que não há condições básicas de trabalho para o professor se desenvolver profissionalmente. Para tratar do conceito de desenvolvimento profissional, Marcelo García (2010) entende como um processo tanto individual como coletivo, que envolve todos os saberes e experiências – formais e informais – do profissional. O sentido coletivo do desenvolvimento profissional docente é pontuado pela EP1:

Falta mostrar uma **realidade geral** da escola, das disciplinas porque as professoras focam na sua turma, na sua série, não se interessam com o que vem antes e com o que vem depois. Deveríamos ter uma formação continuada sobre isso, iria ajudar muito. (EP1, grifo nosso)

Como referido anteriormente, é de interesse da gestão gerencial o isolamento dos professores, pois torna-se muito mais fácil realizar o controle sobre eles. Marcelo García (2010) expressa que o desenvolvimento profissional envolve um processo dinâmico, permanente e contextual, ou seja, articulado à escola e na busca de ir além de dar respostas às necessidades imediatas dos professores. A EP1 ressalta sobre a formação:

O Pacto e o letramento todos os anos eu fiz, e o pacto influenciou muito dentro das escolas, tudo que a gente estudava, mas era assim eu ia lá só eu fazia o pacto, não foi aberto para todas as professoras. Era limitado e esses que faziam, influenciavam as outras professoras. (EP1, grifo nosso)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa criado pelo MEC, em 2012, com o apoio do governo federal e compromisso formal com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação e as universidades públicas brasileiras. O Programa tinha como objetivo alfabetizar todas as crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e, para isso, realizou formação continuada, de forma presencial com professores alfabetizadores. Alferes (2009) destaca como potencial do PNAIC as ações e estratégias bem definidas, os materiais específicos para alfabetização, a possibilidade de participação das universidades públicas na elaboração do material e na formação dos professores. Para a EP1, a formação possibilitava uma influência sobre as outras professoras, de modo a criar uma possibilidade de impactar na cultura escolar.

O desenvolvimento profissional docente está relacionado às mudanças históricas e culturais que ocorrem na escola, já que se entende como um processo que contribui para a construção da cultura escolar (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012). Na medida em que os professores se reconhecem enquanto profissionais e como parte importante do seu próprio desenvolvimento, a escola e as práticas pedagógicas também se transformam.

Desta forma, o Desenvolvimento Profissional define sua identidade na medida em que o docente se reconhece e manifesta os saberes específicos do seu trabalho. Cabe considerar que este conceito envolve um amplo e complexo processo de evolução, de modo que a formação contínua pode se tornar um momento importante para o processo de profissionalização. Para a EP7, a formação se realiza a partir da construção de um conhecimento:

A formação precisa da construção de um conhecimento novo, uma informação que seja de todo o curso, e desde que ela seja da forma de um diálogo de uma troca em que eu tenho a contribuição sobre aquele assunto, e que também modifica o que o outro está pensando. De alguma forma, eu contribuo mesmo que ele seja o meu professor naquele momento. (EP7, grifo nosso)

Assim como visto nos outros itens deste Capítulo, a formação continuada é uma possibilidade de desenvolver e potencializar o coletivo da escola, pois os professores, juntamente com o coordenador pedagógico, contribuem para a formação dos pares. Nesse entendimento, a formação continuada também está atrelada ao processo de reconhecimento de pertença a um grupo profissional.

A formação continuada pode, juntamente com outras prerrogativas que envolvem as condições de trabalho docente, transformar a prática pedagógica. Para tanto, é necessário compreender a amplitude da prática pedagógica na dialética entre o conhecimento e a ação, pautada por uma finalidade de transformação. Com o entendimento da prática pedagógica, a formação continuada não se restringe ao indivíduo, mas engloba o coletivo.

No entanto, como um elemento isolado, a formação continuada não realiza mudanças, é preciso apontar outras medidas que garantam ao professor legitimidade ao ensinar. Em outras palavras, o professor precisa ser reconhecido como parte importante da escola nas políticas de valorização profissional, nas condições de trabalho, na gestão da escola e não somente nos discursos políticos.

A construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de outras medidas e ações, tais como: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional (MAINARDES, 2008); e a melhoria das condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-me necessário interrogar-se sobre essa ausência de interrogação.

(Pierre Bourdieu).

A tese em potencial visou responder como as formações continuadas são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. Como questão complementar, destaca-se: como as formações continuadas realizadas pelo coordenador pedagógico impactam no trabalho docente das escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR?

No processo de construção da pesquisa, evidenciaram-se as interferências do setor privado na educação brasileira, bem como nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, as quais sofrem os impactos da parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Fundação Lemann. Nesse sentido, no movimento de análise do objeto de investigação, emergiram questões que estão intrinsecamente relacionadas ao projeto educacional mercadológico proposto pela Fundação Lemann.

Ao considerar o recorte da presente pesquisa, citam-se alguns elementos que foram apreendidos no movimento de conclusão:

- A gestão gerencial realizada nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR é resultado de um projeto societário amplo, que visa adequar a educação aos novos padrões de competitividade internacional e redimensionamento econômico. As novas possibilidades de governanças, com a reestruturação do Estado, buscam garantir a supremacia neoliberal em âmbito global e local, e é neste sentido que a privatização se fortalece nas áreas sociais, submetendo, estrategicamente, os princípios educacionais à lógica do mercado.
- As formações continuadas que são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR têm em si um caráter prescritivo, normativo, circunscrito em competências técnicas que visam produzir uma conduta docente pautada na responsabilização dos professores e dos coordenadores pedagógicos.
- O impacto da formação continuada no trabalho docente tangencia tal responsabilização, em vista de que grande parte das atividades realizadas na escola tem como fim alcançar o desempenho pretendido nas avaliações externas. Nesta

acepção, a formação continuada já foi denominada pela SME de Ponta Grossa - PR como “Juntos somos sete” e “Juntos somos oito”, números que fazem referência aos resultados pretendidos no IDEB.

Acredita-se que os objetivos desta pesquisa foram atendidos, na medida em que foi possível compreender, a partir do estudo empreendido, os efeitos da parceria com a Fundação Lemann na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR. Nesse sentido, a partir do recorte realizado pesquisa, levantam-se do processo de análise algumas considerações importantes:

- O mecanismo da governança em rede é adotado na SME em Ponta Grossa - PR para adequar as escolas ao padrão estabelecido pela Fundação Lemann. Esse modelo visa intensificar o controle exercido sobre as atividades realizadas nas escolas, inclusive na formação continuada. Assim, os coordenadores pedagógicos executam as formações impostas pela SME e não encontram espaço-tempo para planejar, organizar e implementar uma formação continuada a partir da realidade da escola e com o coletivo dos professores. Neste contexto, as características locais e culturais são desconsideradas em detrimento das determinações externas.
- Nesse modelo organizacional, os gestores são treinados para moldar as atividades realizadas na escola conforme a padronagem pretendida pela SME. Logo, a formação continuada passa a obter um sentido de treinamento e a atuação do coordenador pedagógico se aproxima do fiscalizador, que busca levantar evidências para comprovar a eficácia ou não do trabalho docente e ajustá-lo conforme as determinações da educação mercadológica da Fundação Lemann.
- A lógica gerencial inculcada pela Fundação Lemann nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR demarca uma formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico que esteja associada a um repasse de informações. Por conseguinte, este atua como um mero canal que, de forma prescritiva e normativa, reproduz a formação continuada estabelecida pela SME, em parceria com a Fundação Lemann. Portanto, a formação continuada torna-se mais um mecanismo da gestão gerencial para demarcar o controle dos professores.
- Foi possível identificar, nas escolas pesquisadas, o uso das relações de poder para alinhar a formação continuada dos professores aos interesses do capital. Para esse propósito, a gestão ocupa um papel de destaque nos programas e projetos realizados pela Fundação Lemann, como o Programa Formar, que contempla lideranças

pedagógicas, equipes técnicas, formadores da secretaria, além de gestores escolares. O objetivo é formar líderes tanto profissionais da escola quanto alunos que estejam vinculados aos interesses do empresariado.

- Na trama das relações de poder junto às escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa – PR, são intensificadas condutas que vão de encontro a uma gestão democrática, a exemplo da indicação de cargos de confiança para a função de coordenação pedagógica, que promovem o fortalecimento do clientelismo político e partidário.
- A interferência da Fundação Lemann no trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos professores ocorre muitas vezes de forma velada, o que dificulta aos agentes da escola o reconhecimento das concepções que ancoram as ações empreendidas nas escolas pesquisadas – como se constatou no decorrer do texto: uma educação mercadológica que visa produzir líderes eficientes em conservar o *status quo*.
- De modo geral, pode-se aferir que as escolas do município de Ponta Grossa - PR estão sendo administradas por diferentes setores empresariais. Além da Fundação Lemann, identificou-se a participação de outros segmentos privados, tais como Agrinho, Sanepar e Coperjovem.

Na busca de identificar as características da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR, destacam-se, ainda, as seguintes considerações:

- As estratégias privatizantes da Fundação Lemann potencializam nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR a performatividade, com o fortalecimento de valores, sensibilidades e relacionamentos cuja base é a competitividade, a meritocracia e o individualismo. A partir da cultura da performatividade, os professores e coordenadores pedagógicos tornam-se moralmente comprometidos com os resultados dos alunos nas avaliações externas e, ainda, com todos os problemas ligados à escola, o que suscita a culpa e a frustração, ao passo que intensifica a responsabilização docente.
- As professoras que participaram desta pesquisa reconhecem a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional docente. No entanto, deflagram que a formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa -

PR se caracteriza como um repasse de informações que não corresponde à realidade das escolas e às necessidades dos professores.

- O modelo de gestão gerencial não possibilita uma cultura de valorização sobre os conhecimentos dos professores e dos coordenadores pedagógicos, pois basta a esses profissionais atuarem como executores do projeto de ensino mercantil, advindos da Fundação Lemann. À vista disso, determinações dirigidas às escolas pesquisadas deslegitimam os saberes específicos tanto do professor – com o modelo de plano de aula – como do coordenador pedagógico – ao não se utilizar dos saberes experienciais, saberes coparticipativos, saberes curriculares e saberes formadores, para organizar e implementar a formação continuada na escola e para a escola (KAILER, 2016). Desse modo, a formação continuada torna-se um mecanismo para desenvolver habilidades técnicas e operacionais, a fim de influenciar diversos atores e consolidar práticas em consonância com a gestão gerencial, envolvendo desde o gestor do município, os gestores pedagógicos da escola, o professor em sala de aula e o aluno.

Resta evidente que a atuação da Fundação Lemann na educação pública suplanta os projetos e programas, na medida em que se faz presente também nos materiais elaborados, nas conferências, nos seminários e nas palestras. Portanto, seu escopo é intensificar a interferência do setor privado a partir da inculcação dos valores mercadológicos. É dessa forma que a lógica empresarial passa despercebida nos discursos da Fundação Lemann e encontra legitimidade na parceria com a SME de Ponta Grossa – PR. Paulatinamente, a educação pública foi cedendo espaço para o setor privado consolidar seus valores de perspectiva mercadológica, não obstante utilize-se de um discurso progressista.

Realizar o trabalho de formação contínua na escola com base em uma postura crítica e consciente demanda que o coordenador pedagógico tenha autonomia para exercer sua função. Ressalta-se que como atributos do coordenador pedagógico, destaca-se: organizar, planejar e implementar a formação continuada na escola e pela escola, ou seja, no espaço da escola, em conformidade com a realidade enfrentada pelos professores. Cabe considerar que não se trata aqui de defender uma formação continuada que vise apenas soluções para os problemas da prática, mas, sobretudo, a formação requer ter como fim o desenvolvimento profissional docente e, para tanto, o sentido de coletividade da categoria docente se fortalece no processo formativo.

No percurso das análises, foi possível identificar atuações das coordenadoras pedagógicas contrárias às imposições da SME de Ponta Grossa – PR, resultando assim em práticas formativas que visam o desenvolvimento profissional docente. Ainda que em número reduzido, tais práticas revelam um movimento importante de encontro com as determinações gerencialistas, o que nos permite vislumbrar por mudanças no processo formativo do professor.

Nesse cenário, as professoras e as coordenadoras pedagógicas identificam uma responsabilização docente e o modo coercitivo que as determinações da SME são realizadas nas escolas. Espera-se que a consciência sobre essa realidade possa se caracterizar como elemento para a luta do movimento dos professores por uma escola democrática e menos gerencialista. Com base no entendimento de Bourdieu (2001), o mundo social pode - armado do saber consciente - desfazer as amarras que permitem a conservação sobre essa realidade.

Em que pese o movimento crescente de pesquisas que abrangem o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada do professor, ressalta-se a importância da perseverança nas investigações no âmbito municipal, visto que essa pesquisa contempla um recorte que não retrata a realidade total das escolas públicas municipais de Ponta Grossa- PR. Para isso, é preciso pesquisas que possam ampliar a compreensão dos problemas enfrentados pelos docentes nessas escolas.

No bojo das discussões em foco, cabe pontuar a necessária análise estrutural e relacional para se compreender a realidade, a fim de não se correr o risco de responsabilizar o coordenador pedagógico pelo fracasso escolar e por todos os problemas da escola. Ou, ainda, erigir a formação continuada no sentido salvacionista do trabalho do professor, como um elemento isolado capaz de realizar mudanças sem considerar as condições materiais e simbólicas inerentes à escola e ao trabalho dos profissionais de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. (org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, Ponta Grossa, 2009.
- ALMEIDA, C. dos S. **O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.
- ALVES, A. R. **Contribuições da coordenação pedagógica para formação continuada de professores do ensino fundamental I na área de matemática**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ANTUNES, M. E. G. **A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- ANTUNES; E. B. A. **Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Rio Claro, 2014.
- AQUINO, J. M. B.; FREIRE, M. L. E. O despertar do coordenador pedagógico para a formação continuada docente. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 4, ed.esp., p. 2433-2446, ago. 2018.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020. 270 p.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BERTOTTI, M. O.; SIMÕES, R. F. Pacto pelo Ensino Médio e currículo: reflexões a partir dos cadernos de formação e relatório final do PNEM Rondônia. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v.2, n.2, p.1-10, maio/ago. 2016.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 1: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P. **La eficacia simbólica: religión y política**. Buenos Aires: Biblos, 2009.

BOURDIEU, P. **Lições da Aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a Teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Science de la Science et Réflexivité**. Paris: Raisons d'Agir Editions, Collection Cours et Travaux, 2001.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizador: Renato Ortiz; Tradução de Paulo Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL, MEC, SECAD. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: Concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília 5 out. 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.619, de 29 de outubro de 2008. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 30 out. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6619.htm#art1. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior**: 2018 – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2019.

BRASIL. Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Resolução 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 (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 fev. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518%20versaoofinalsite.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BUCZENKO, G. L. **Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental**. 2017. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

CAMARGO, D. R. **Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, A. F. M. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral: desafios da educação integrada**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

COSTA, L. C. **Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, T. R. **Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUBOUP. **Jorge Paulo Lemann: confira a história de sucesso do empreendedor Jorge Lemann**. 2022. Disponível em: <https://cuboup.com/conteudo/jorge-paulo-lemann/> Acesso em: 27 maio 2021.

D'ÁVILA, J. L. Política de formação docente executada pelo Terceiro Setor: considerações sobre a Fundação Lemann. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013.

DAVID, R. S. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Revista Labor Fortaleza**, Ceará, v. 1, n. 17, p. 143-157, 2017.

DECKER, A. I. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000/2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. 234 p.

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

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUTRA, P. P. **O “pulsar pedagógico”**: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

EVANGELISTA, O. Formação docente na América Latina e Caribe: a atuação da rede Kipus. In: LARA, A. M. B.; DEITOS, R. A. (ed.). **Políticas** educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: Edunioeste, 2012.

FERRI, M. S. **Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina**. 2014. 137 f. Dissertação. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FLACH, S. de F. Quanto vale o trabalho do professor? Desvelando o processo de desvalorização salarial em Ponta Grossa - PR. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 63-84, jan. /jun. 2013.

FORBES. **10 maiores bilionários brasileiros em 2021**. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/08/10-maiores-bilionarios-brasileiros-em-2021>. Acesso em: 16 dez. 2021.

FORBES. **21 fatos curiosos sobre Jorge Paulo Lemann**. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2019/05/21-fatos-curiosos-sobre-o-bilionario-jorge-paulo-lemann/#foto3> <https://forbes.com.br/negocios/2019/05/21-fatos-curiosos-sobre-o-bilionario-jorge-paulo-lemann/#foto3>. Acesso em: 16 dez. 2021.

FRANCO, M. J. N.; GONÇALVES, L. S. M. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 37, p. 63-71, 2. sem. 2013.

FREITAS, E. P. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo**: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). **Vinte e**

cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. de. **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Código de conduta de parceiros financiados e apoiados do Instituto Lemann.** 2022. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/assets/site/files/CodigoCondutaParceirosFla.pdf/>. Acesso em: 13 maio 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2002.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2003.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2006.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2011.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2012.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2014.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2014>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2016.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2016>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2017.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2017>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2018.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2019.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2020.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2020>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2021**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Site oficial da Fundação Leman**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018)**: movimentos, possibilidades e limites. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GIOVANI, P. **Coordenador pedagógico**: contribuições para sua formação. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOIS, M. G. de. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

GOMES, S. V. F. **As representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho**. 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

GONÇALVES, E. C. M. **Um estudo sobre a autonomia docente na escola pública**: contribuições para o trabalho de coordenação pedagógica. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

GROSCH, M. S. **A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau**: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista RBPAE**, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INFOMONEY. Jorge Paulo Lemann: o sonhador que criou um império. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/jorge-paulo-lemann/> Acesso em: 16 dez. 2021.

KAILER, P. G. da L. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, V. F. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com as professoras no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro**. 2012. 160 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LEMOV, D. **Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Boa Prosa; Fundação Lemann, 2011.

LIMA, L. Apresentação da seção temática - Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação USP, São Paulo, 2001.

LINS, C. P. D. **A Função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da Rede Municipal de Dourados/MS (2012-2017)**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

LONDRINA. Lei nº 12.291/2015 de 23 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação de Londrina 2015-2025. Adequa o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 11.043, de 6 de outubro de 2010, às diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional

de Educação (PNE), em conformidade com a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e dá outras providências. **Jornal Oficial**, 24 jun. 2015. Londrina: 2015. Disponível em: <https://www1.cml.pr.gov.br/leis/2015/web/LE122912015consol.html>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LOURENÇO, R. S. S. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

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

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981.2582.2017.2.26878> Acesso em: 12 dez. 2021.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. **Ciclos em revista**, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MANARIN, C.; PORTELINHA, Â. M. S. O coordenador pedagógico frente aos desafios da constituição de sua profissionalidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 192-204, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.14409>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

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

MARIN, Alda J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p.13-20, 1995.

MARTINS, A. M. **Instituições Educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Editora Universitária Leopoldiahum, 2009.

MARTINS, S. M. **O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MELLO, M. N. M. **Um estudo sobre a atividade do Professor Coordenador da escola pública paulista**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

MENDONÇA, E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.75, ago. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MINGARELI, R. C. F. **Políticas de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis - MT (2004 a 2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica.** 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

MIZIARA, L. A. S. Os profissionais da educação e a conquista de um tempo não tarefeiro. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.3, n.7, p. 99-106, 2013.

MIZUKAMI, M.G.N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: EdUnesp, 2013. p. 23-54.

MOLLA, S. R. P. **O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.** 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M.L. **Estado, classe e movimento social.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, C.A.F.L. **A educação parou: as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática.** 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7- 25, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NAGEL, J. S. O. **Representações Sociais de Coordenadores Pedagógicos sobre função formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

NOBRE, L. R. **A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral no programa escola do novo tempo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

NOGUEIRA, S. N. **Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2013.

NOVAES, E. Z. M. **O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do ensino fundamental.** 2008. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

O'DONNELL, G. **Análise do Autoritário Burocrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, A. C. P. **Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar - A experiência em uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro.** 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, A. **Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica: Implicações no Trabalho Docente.** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores.** 2016. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2010.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas e Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

PATTARO, R. C. V. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral.** 2013. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2013.

PERONI, V. M. V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V.M. V. (org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

PERONI, V. M. V. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, p. 1-27, 2018.

PIRES, E. S. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.** 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto do cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.147, dez. 2012.

PONTA GROSSA. **Caderno pedagógico: gestão educacional** [livro eletrônico]. Organização Eloisa Helena Mello, Elisângela Chlebovski Martins. Ponta Grossa, PR: SME, 2021. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/Caderno-de-Gestao-Educacional-SME-Ponta-Grossa-1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PONTA GROSSA. Lei n 12.269 de 2 de setembro de 2015. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta Grossa e dá outras providências. **Diário Oficial**, Ponta Grossa: 3 set. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PONTA GROSSA. Lei n. 10.375 de 28 de setembro 2010. Dispõe sobre e o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta Grossa. **Diário Oficial**, Ponta Grossa, 28 set. 2010.

PONTA GROSSA. Lei n. 12.213 de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. **Diário Oficial**, Ponta Grossa, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/dpliu>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PONTA GROSSA. Prefeitura de Ponta Grossa. **Educação realiza dia de trabalho pedagógico nas 145 unidades.** Ponta Grossa, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/node/44066>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PONTA GROSSA. Prefeitura de Ponta Grossa. **Instituto Ayrton Senna quer Ponta Grossa como pólo educacional.** Ponta Grossa, 11 jul. 2007. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/node/2848>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PONTA GROSSA. Prefeitura de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental.** 1.ed. Ponta Grossa, 2020. 552 p.

PORTELINHA, A. M. S. **A pedagogia nos cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ROBBINS, D. Teoria da prática. In: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre a educação**, Presidente Prudente, v. 12, n.13, p. 105-106, jan./dez. 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SAKATA, K. L. S. **Programa Gestão para Aprendizagem: A atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação**. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

SAMPAIO, M. M. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe**. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTORINI, J.; PAGLIARIN, J. L. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2016.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, V. I. M. **Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP**. 2012 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SCHMIDT, L. M. **A instituição escola numa perspectiva de renovação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, A. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SILVA, C. C. **Percursos e deslocamentos**: Histórias de formação de uma pedagoga no campo das ações sócio-educativas. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, H. M.; MACHADO, E. M. A.; PACÍFICO, J. M. O protagonismo do coordenador pedagógico na Formação docente: experiência na educação infantil em Ji- Paraná-Ro. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p. 111-136, maio/ago. 2018.

SILVA, I. C. R. B. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SILVA, N. E. Contribuições do Supervisor Pedagógico: para e na Formação continuada de Professores da educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. In: FÓRUM DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FACULDADE PATOS DE MINAS, 2., 2018. Patos de Minas. **Anais [...]**. v.4. Patos de Minas, nov. 2018.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUSA, A. P. M. S. **Desafios à gestão escolar em contextos adversos**. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUSA, L. R. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico**: implicações no trabalho docente. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, C. S. M. **O ser ‘faz-tudo’**: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, v.40, n.1, p.27-53, 2006.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

TOZETTO, S. S. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.

VERA, R. F. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

VIEIRA, M. S. B. **O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas**. 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

VIÑAO FRAGO, A. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.

VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n.1, p.24-37, jan./jun. 2012.

WACQUANT, L.; BOURDIEU, P. **Respuesta por una antropología reflexiva**. Argentina: Editora Grijalbo, 2001.

WALTRICK, R. E. L. **O coordenador pedagógico na educação infantil na rede municipal de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008. 180 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WORLD BANK. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. 2010.

XAVIER, J. **A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES



*Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100 Campus Uvaranas
Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Título do Projeto: **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.**

Pesquisador Responsável: Professora Dra. Susana Soares Tozetto

Pesquisadora Participante: Priscila Gabriel da Luz Kailer

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG)

Nome do voluntário: _____ Idade: ____ R.G: _____

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dra. Susana Soares Tozetto. A tese em potencial apresenta como objeto de investigação a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.

Os objetivos são: A) Compreender o impacto das políticas neoliberais na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR. B) Verificar a perspectiva dos Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020) que normatizam a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR. C) Identificar como tem ocorrido a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as informações sobre a representação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a constituição da profissionalidade docente. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o(a) identifique estará

em sigilo. Ressaltamos que os participantes da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo email.

Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os(as) voluntários(as) convidados(as) poderão manter contato com o COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M. Os participantes poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa. Obrigada pela sua atenção.

Eu, _____

RG nº _____, declaro ter sido informado(a) e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário(a), do projeto de pesquisa acima detalhado.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pelo consentimento

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COM A PARTICIPAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS - GOOGLE FORMS



*Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100 Campus Uvaranas Ponta
Grossa Fone: (42) 3220.3108 – e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

A tese em potencial apresenta como objeto de investigação a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR. O seguinte instrumento auxiliará na caracterização dos participantes da pesquisa.

Pesquisadora: Priscila Gabriele da Luz Kailer

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Susana Soares Tozetto

Pesquisa: **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.**

1. Você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?
2. Qual o seu nome e a sua idade?
3. Qual o nome da escola em que você atua como coordenadora (or) pedagógica (o)?
4. Qual o seu curso de graduação, instituição e o ano de conclusão?
5. Fez alguma pós graduação? Qual ou Quais? Em qual ano concluiu?
6. Atuou como professora antes de ser nomeada(o) coordenadora(or) pedagógica (o)? Se sim, Quanto tempo?
7. Quanto tempo atua na coordenação pedagógica?
8. Como você assumiu o cargo da coordenação pedagógica?
9. A Formação Continuada é ministrada com parceria de alguma instituição? Se sim, qual?
10. Você realiza a formação continuada com os professores da sua escola? Se sim, de que forma você organiza?
11. Como são escolhidos os temas, textos, reflexões ou pautas da formação continuada realizada na escola?

12. A formação continuada que você realiza na escola influencia no desenvolvimento profissional do professor? Se sim, de que forma? Se não, explique.
13. Você recebe alguma formação específica para realizar a formação continuada com os professores na escolas?
14. Na sua escola existe um trabalho conjunto da gestão escolar (diretor e coordenador pedagógico), na organização de estratégias para realizar a formação continuada dos professores? Se sim, de que forma? Se não, explique?
15. Você utiliza o documento norteador da proposta de formação continuada das escolas públicas municipais de Ponta Grossa- PR, para realizar a formação continuada em sua escola? Existe um plano de ação? Se sim, de que forma você utiliza?
16. Qual o impacto das Assessoras Pedagógicas-AP's, no trabalho que você realiza?
17. Qual a interferência da fundação Lemann na formação continuada que você realiza com os professores na escola?
18. Como você articula o trabalho com a fundação Lemann?
19. Como está acontecendo a formação continuada dos professores, no atual período de pandemia da COVID-19?

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100 Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 – e-mail: seccoep@uegp.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

A tese em potencial apresenta como objeto de investigação a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.

Pesquisadora: Priscila Gabriele da Luz Kailer

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Susana Soares Tozetto

Pesquisa: **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.**

- Como a escola de tempo integral organiza seu tempo e espaço para realizar a formação continuada dos professores?
- Como acontece a formação continuada dos professores na sua escola? E antes da pandemia como era realizada?
- Você consegue realizar a formação continuada nas sextas-feiras, visto que os alunos são dispensados no período vespertino para planejamento coletivo do corpo docente, formação em serviço e organização dos espaços escolares?
- Qual a maior dificuldade em realizar a formação continuada na escola?
- Como se dá a escolha dos temas, textos, reflexões ou pautas da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico?

- Qual temática você gostaria de trabalhar na formação continuada da sua escola?
- Qual a interferência da fundação Lemann na formação continuada dos professores?
- Existe algum documento que normatiza a formação continuada dos professores realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR?
- As coordenadoras recebem alguma formação específica para realizar a formação dos professores das escolas?
- Qual a contribuição da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico no trabalho do professor?
- Quais foram as principais dificuldades enfrentadas no seu trabalho, especialmente na realização da formação continuada, no período da pandemia pela Covid-19?
- Qual o impacto do trabalho das assessoras pedagógicas no seu trabalho?
- Qual o impacto da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional docente?
- Qual impacto da função do coordenador pedagógico ser gratificada no trabalho que ele realiza?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM A PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100 Campus Uvaranas Ponta Grossa
Fone: (42) 3220.3108 – e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

A tese em potencial apresenta como objeto de investigação a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR. O seguinte instrumento auxiliará na caracterização dos participantes da pesquisa.

Pesquisadora: Priscila Gabriele da Luz Kailer

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Susana Soares Tozetto

Pesquisa: **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.**

1. Qual a sua idade?
2. Qual o nome da escola que você está trabalhando?
3. Quanto tempo atua como professora?
4. Já atuou como coordenadora pedagógica? Se sim, quanto tempo?
5. Por que não está mais no cargo de coordenadora pedagógica?
6. É formada em pedagogia? Se sim, em qual ano se formou? Qual instituição?
7. Possui outra graduação? Se sim, qual curso? Qual ano você se formou? Qual instituição?
8. Possui especialização? Se sim, qual(ais)?
9. Tem interesse em atuar como coordenadora pedagógica na SME? Se sim, qual a sua motivação?
10. Na sua opinião, quais os critérios da SME para a escolha do coordenador pedagógico das escolas?

APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100 Campus Uvaranas Ponta Grossa
Fone: (42) 3220.3108 – e-mail: seccoep@uegp.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS PROFESSORAS

A tese em potencial apresenta como objeto de investigação a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.

Pesquisadora: Priscila Gabriele da Luz Kailer

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Susana Soares Tozetto

Pesquisa: **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR.**

- Como a escola de tempo integral organiza seu tempo e espaço para realizar a formação continuada dos professores?
- Como é realizada a formação continuada dos professores na sua escola? E antes da pandemia pela Covid 19?
- Você participa da formação continuada nas sextas-feiras, visto que os alunos são dispensados no período vespertino para planejamento coletivo do corpo docente, formação em serviço e organização dos espaços escolares?
- Quais foram as principais dificuldades enfrentadas no seu trabalho, especialmente na participação da formação continuada, no período da pandemia pela Covid-19?
- Você já participou de alguma formação continuada organizada pelo coordenador pedagógico da sua escola? Como foi?
- Como se dá a escolha dos temas, textos, reflexões ou pautas da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico? Você já participou de algum processo de escolha?

- Qual temática você gostaria que fosse trabalhado na formação continuada da sua escola?
- Você conhece a Fundação Lemann? Se sim, qual a interferência da Fundação Lemann na formação continuada dos professores na sua escola?
- Qual a contribuição da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico no trabalho que você realiza em sala de aula?
- Qual o impacto da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico no seu desenvolvimento profissional docente?
- Qual a impacto do trabalho das assessoras pedagógicas no seu trabalho?
- Qual impacto da função do coordenador pedagógico ser gratificada no trabalho que ele realiza?

ANEXO A - MODELO DE PLANO DE AULA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA - PR

PLANEJAMENTO DE AULA

Escola/SME			Ano:	Data:
Professor (a):		Coordenação de Área:		
Habilidade				
Objetivo(s) de aprendizagem				
Objetos de conhecimento				Tempo aula TV: 25 minutos
Desenvolvimento da aula – Estratégias de Ensino			Organização	
Ações do professor	Possíveis ações esperadas dos alunos		Do Tempo	Dos Recursos
DESENVOLVIMENTO DA AULA				

ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO/VALIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS			
TAREFA/ATIVIDADES DE CASA:			
CONCLUSÃO DA AULA:			
Propostas para aprofundamentos sobre a temática da aula			
REFERÊNCIAS			

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA-PR

Pesquisador: Priscila Gabriele da Luz Kailer

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21406019.5.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.695.591

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA. A formação continuada realizada nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa- PR possui um caráter prescritivo e normativo com base nas competências que visa produzir uma conduta docente, pautada na responsabilização do mesmo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a contribuição da formação continuada realizada nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR no desenvolvimento profissional do professor

Objetivo Secundário:

A) Compreender o impacto das políticas neoliberais na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR. B) Analisar a perspectiva dos documentos que normalizam a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR. C) Identificar como tem ocorrido a formação continuada nas escolas públicas

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.695.591

municipais de Ponta Grossa-PR .

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferece riscos, desde que todas as informações serão mantidas em sigilo em respeito aos participantes

Benefícios:

Tendo presente o compromisso da formação continuada no processo de profissionalização do docente, destacamos a importância do papel exercido pelo coordenador pedagógico na escola. Por conseguinte, o trabalho do coordenador pedagógico como mobilizador da formação continuada tornase um esforço necessário, que repercute diretamente a profissionalização do professor; quando o mesmo se reconhece como autor de suas próprias práticas e detentor dos saberes. A construção da docência enquanto profissão, vem se realizando lentamente, em um processo progressivo de profissionalização

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A tese em potencial apresenta como objeto de investigação a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR. Como questão norteadora do projeto coloca-se: Qual o impacto da formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR no desenvolvimento profissional do professor? Como objetivo geral delimita-se: Investigar a contribuição da formação continuada realizada nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR no desenvolvimento profissional do professor. Os objetivos específicos são: A) Compreender o impacto das políticas neoliberais na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR. B) Analisar a perspectiva dos documentos que normatizam a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR. C) Identificar como tem ocorrido a formação continuada nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR. A abordagem metodológica é qualitativa e se apoia nas pesquisa autobiográfica, para a coleta e produção dos dados optou-se pela triangulação metodológica,

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.695.591

incluindo a análise dos documentos que normatizam a formação continuada, grupo focal com os professores e entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos. Os resultados esperados desta pesquisa, é que a formação continuada realizada nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR possui um caráter prescritivo e normativo com base nas competências que visa produzir uma conduta docente, pautada na responsabilização do mesmo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A formação continuada realizada nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa- PR possui um caráter prescritivo e normativo com base nas competências que visa produzir uma conduta docente, pautada na responsabilização do mesmo. Aprovado este projeto de pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1407443.pdf	04/11/2019 08:39:19		Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	04/11/2019 08:36:46	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/08/2019 16:27:35	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETOPLATAFORMABRASIL.pdf	13/08/2019 16:26:34	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.695.591

Investigador	PROJETOPLATAFORMABRASIL.pdf	13/08/2019 16:26:34	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/08/2019 16:20:18	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 10 de Novembro de 2019

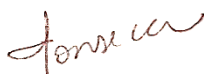
Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

DECLARAÇÃO

Eu, Cláudia Gomes Fonseca, revisora profissional de língua portuguesa de textos acadêmico-científicos, declaro ter realizado a revisão e normalização ABNT da tese intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA – PR”, de autoria de **Priscila Gabriele da Luz Kailer**, certificando que o trabalho se encontra apto, nestes termos, para os fins a que se destina.

Ponta Grossa, 9 de junho de 2022.



Cláudia Gomes Fonseca

Revisora de textos
Letras | Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa
Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
e-mail: claudia.gomes.fonseca@hotmail.com
Revisão de livros e trabalhos acadêmicos | Normalização ABNT