



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

LIDIANA DE ARAÚJO MACIEL SABINO

AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA: O OLHAR DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS

FORTALEZA

2025

LIDIANA DE ARAÚJO MACIEL SABINO

AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE FORTALEZA: O OLHAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- S121a Sabino, Lidiana de Araújo Maciel.
Avaliação de implementação da política de formação continuada de professores no contexto escolar da rede municipal de ensino de Fortaleza : o olhar dos coordenadores pedagógicos / Lidiana de Araújo Maciel Sabino. – 2025.
108 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Breynner Ricardo de Oliveira.
1. Avaliação. 2. Políticas públicas. 3. Avaliação da implementação. 4. Formação continuada de professores. I. Título.
-

CDD 320.6

LIDIANA DE ARAÚJO MACIEL SABINO

AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE FORTALEZA: O OLHAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 26/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Breynner Ricardo de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria Michelle Alves
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

A Deus.

Aos meus pais, meu esposo e meus filhos.

AGRADECIMENTOS

À minha família que sempre esteve ao meu lado nessa caminhada.

Ao meu orientador, Professor Dr. Breynner Ricardo de Oliveira, pela acolhida generosa, pelo profissionalismo exemplar e pela sábia condução durante este percurso acadêmico. Sua exigência equilibrada, marcada por uma atenção cuidadosa e um respeito singular pelo meu tempo de estudo e produção, tornou cada etapa deste processo mais enriquecedora e desafiadora. Sou profundamente grata pelos ensinamentos compartilhados, pela paciência diante das mudanças que marcaram minha vida profissional e pela inspiração constante.

Às Professoras da Banca Examinadora, Dra. Milena Marcintha Alves Braz e Dra. Maria Michelle Alves, pela disponibilidade em compartilhar suas reflexões e contribuições valiosas, que ampliaram as perspectivas deste estudo. Seus olhares atentos e críticas construtivas foram essenciais para a qualidade e profundidade desta pesquisa.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelas aulas instigantes e pelas referências bibliográficas generosamente oferecidas. A condução criteriosa e humanizada das discussões e avaliações foi um pilar importante para minha formação acadêmica e para a concretização desta dissertação. Cada encontro foi uma oportunidade única de aprendizado e crescimento.

Aos colegas que me acompanharam nesta caminhada acadêmica e profissional, especialmente na Universidade Federal do Ceará (UFC), na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e em tantos outros espaços de aprendizagem e trocas. A força e o apoio mútuo durante essa jornada foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Por fim, mas não menos importante, dedico minha gratidão a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, me ofereceram apoio, incentivo e inspiração ao longo deste caminho. Cada palavra, gesto e presença contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente, é no meio da travessia.”
(Guimarães Rosa, 1956).

RESUMO

A formação continuada de professores tem se consolidado como uma das principais estratégias para o aprimoramento da prática docente e para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume papel central como mediador dos processos formativos e articulador das ações pedagógicas no interior das escolas. A formação em contexto, realizada no próprio ambiente escolar, surge como uma proposta que valoriza o saber docente, o diálogo entre pares e a reflexão sobre a prática, aproximando teoria e realidade. Na rede municipal de ensino de Fortaleza, essa perspectiva ganha destaque a partir das políticas públicas voltadas à valorização e ao desenvolvimento profissional dos professores, nas quais o coordenador pedagógico atua como protagonista na implementação e acompanhamento das ações formativas. Diante desse contexto, esta pesquisa avalia a implementação da política de formação continuada para professores do município de Fortaleza (Imbernón, 2011), que ocorre no contexto escolar, caracterizada por sua realização no interior das instituições de ensino pelo coordenador pedagógico, a partir da escuta ativa dos atores envolvidos nesse processo, sendo este o objetivo geral desta pesquisa. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação em contexto, considerando o cotidiano da implementação dessa política formativa na rede municipal de ensino de Fortaleza? Esse questionamento, portanto, direcionou todo o percurso teórico e metodológico da investigação, possibilitando a construção de reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico como formador e agente essencial na implementação das políticas públicas no contexto escolar. Para tanto, a análise dos dados foi fundamentada nas dimensões avaliativas do processo de implementação de políticas públicas, com foco nos atores/sujeitos, nos contextos, nas percepções, na governança e nos processos (Oliveira; Oliveira; Coelho, 2022) do Programa de Formação em Contexto. A pesquisa apoiou-se num breve apanhado sobre legislação, documentos oficiais e material acadêmico de autores relacionados à temática pertinente a política de formação continuada, sobretudo no contexto escolar, numa perspectiva discursiva e democrática, amparada em Gatti (2008, 2018), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2008, 2014, 2021), Libâneo (2004, 2013, 2015), Nóvoa (1999, 2022), entre outros. A metodologia adotada na pesquisa conta com pressupostos teóricos da perspectiva de implementação de política pública, apoiada em estudos de Lea Rodrigues (2008) e Oliveira (2016, 2019, 2022), com a utilização de metodologia de coleta e análise dos dados da pesquisa social, por meio de entrevistas. Essa abordagem permitiu o aprofundamento das análises e, por conseguinte da avaliação, partindo de aspectos mais qualitativos. A pesquisa se caracterizou

como qualitativa e exploratória e teve como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O *lócus* da pesquisa de campo foi composto por sete unidades escolares da rede municipal de Fortaleza com a aplicação de entrevista semiestruturada aos coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas. A pesquisa realizada possibilitou compreender o papel do coordenador pedagógico na implementação da política pública da formação em contexto, destacando sua relevância para a consolidação de uma cultura de formação continuada nas escolas públicas de Fortaleza. O estudo confirmou que o coordenador é um ator-chave na implementação da política de formação continuada, exercendo funções de liderança, mediação e orientação pedagógica que ultrapassam a dimensão técnica e se afirmam como práticas de caráter formativo, colaborativo e reflexivo. Os resultados revelaram que, apesar das limitações estruturais e da sobrecarga de atribuições, os coordenadores pedagógicos demonstram comprometimento com o aprimoramento das práticas docentes, buscando constantemente criar condições para o diálogo, o estudo coletivo e a partilha de saberes. Do ponto de vista das políticas públicas, o estudo evidenciou que ainda há desafios significativos no que se refere à institucionalização e ao acompanhamento das ações formativas nas escolas. O trabalho cotidiano do coordenador pedagógico é fortemente impactado pela falta de tempo, pela ausência de condições adequadas de trabalho e pela insuficiente valorização da dimensão formativa de sua função, elementos que apontam a importância de se pensar a implementação das políticas de formação continuada de maneira contextualizada e sustentável, reconhecendo os sujeitos que as concretizam no espaço escolar.

Palavras-chave: avaliação; políticas públicas; avaliação da implementação; formação continuada de professores.

ABSTRACT

Continuing teacher education has become one of the main strategies for improving teaching practice and enhancing the quality of basic education in Brazil. In this context, the pedagogical coordinator plays a central role as a mediator of formative processes and an articulator of pedagogical actions within schools. Contextual training, carried out in the school environment itself, emerges as an approach that values teachers' knowledge, peer dialogue, and reflection on practice, bringing theory and reality closer together. In the municipal school system of Fortaleza, this perspective stands out through public policies aimed at valuing and promoting teachers' professional development, in which the pedagogical coordinator acts as a key player in implementing and monitoring formative actions. Given this scenario, the present research evaluates the implementation of the teacher continuing education policy in the municipality of Fortaleza (Imbernón, 2011), which takes place within the school context and is characterized by its execution inside the educational institutions by the pedagogical coordinator. The study is based on the active listening of the actors involved in this process, which constitutes the general objective of this research. The study was guided by the following research question: How does the pedagogical coordinator act in contextual training, considering the daily implementation of this formative policy within Fortaleza's municipal school system? This question guided the entire theoretical and methodological trajectory of the investigation, allowing for reflections on the coordinator's role as both a trainer and an essential agent in the implementation of public education policies within the school context. To this end, data analysis was grounded in the evaluative dimensions of the policy implementation process, focusing on actors, contexts, perceptions, governance, and processes (Oliveira; Oliveira; Coelho, 2022) related to the Contextual Training Program. The research was supported by a review of legislation, official documents, and academic works by authors who discuss the topic of continuing teacher education—particularly within the school context—under a discursive and democratic perspective, drawing on Gatti (2008, 2018), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2008, 2014, 2021), Libâneo (2004, 2013, 2015), Nóvoa (1999, 2022), among others. The methodology adopted in this research is based on the theoretical assumptions of public policy implementation studies, supported by the works of Lea Rodrigues (2008) and Oliveira (2016, 2019, 2022), and it employs methods of data collection and analysis commonly used in social research, primarily through interviews. This qualitative approach allowed for deeper analysis and interpretation of the data, emphasizing the understanding of meanings and experiences expressed by the participants. The study is characterized as qualitative and exploratory, employing

bibliographical, documentary, and field research procedures. The fieldwork was conducted in eight public schools in Fortaleza's municipal network, where semi-structured interviews were carried out with the pedagogical coordinators of the selected institutions. The research enabled a deeper understanding of the pedagogical coordinator's role in implementing the public policy of contextual training, highlighting its relevance to the consolidation of a culture of continuing education in Fortaleza's public schools. The study confirmed that the pedagogical coordinator is a key actor in implementing continuing education policies, performing leadership, mediation, and pedagogical guidance functions that go beyond technical dimensions and are expressed through formative, collaborative, and reflective practices. The results revealed that, despite structural limitations and excessive workloads, coordinators demonstrate strong commitment to improving teaching practices, constantly striving to create conditions for dialogue, collective study, and the sharing of knowledge. From a public policy perspective, the study showed that significant challenges remain regarding the institutionalization and monitoring of training activities in schools. The daily work of pedagogical coordinators is heavily impacted by the lack of time, inadequate working conditions, and insufficient recognition of the formative dimension of their role. These findings highlight the importance of implementing continuing education policies in a contextualized and sustainable way, recognizing and valuing the professionals who bring them to life within the school environment.

Keywords: assessment; public policies; continuing teacher training; implementation evaluation; school context

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Divisão Do Município De Fortaleza Em Regionais.....	28
Figura 2 –	Divisão Do Município De Fortaleza Em Distritos De Educação.....	29
Figura 3 –	Localização Das Escolas Do Distrito De Educação 5.....	29
Figura 4 –	Dimensões.....	39
Figura 5–	Organograma Da Secretaria Municipal De Educação De Fortaleza.....	51
Figura 6 –	Pesquisa De Temáticas Avaliativas Da Formação Continuada De Professores Da Sme Fortaleza.....	54
Figura 7 –	Percentual De Professores Que Participaram Da Pesquisa De Temáticas Avaliativas Da Formação Continuada De Professores Da Sme Fortaleza.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação - Base Nacional Comum de Formação Continuada
CEI	Centro de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPECE	Instituto de Pesquisa do Ceará
PNAIC	Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Trajetória profissional que incentivou a pesquisa.....	14
1.2	Apresentação da pesquisa.....	17
2	METODOLOGIA	22
2.1	Caracterização da pesquisa	22
2.2	Caracterização do locus da pesquisa	27
2.3	Instrumentais de pesquisa	30
2.4	Procedimentos de análise dos dados	31
3	AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	35
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE FORTALEZA	42
4.1	Formação Continuada: Conceitos e o Locus Escolar	42
4.2	Formação Continuada no Contexto Brasileiro: Marcos Legais e Desafios.....	45
4.3	A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e o Delineamento da Política.....	49
4.4	O Modelo de Formação em Contexto na Rede Municipal de Fortaleza.	52
5	A AVALIAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA	61
5.1	Coordenadores Pedagógicos: atores e sujeitos da pesquisa.....	62
5.2	Perspectiva dos Coordenadores Pedagógicos sobre a Política de Formação Continuada: análise das práticas e desafios da implementação.....	66
5.3	Contexto de implementação da formação continuada de professores no ambiente escolar	81
5.4	Governança e processos como alicerces para a política pública Formação Continuada de Professores	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91

6.1	Reflexões finais sobre a implementação da política pública Formação	
	Continuada de Professores com foco no contexto escolar.....	98
	REFERÊNCIAS	102
	ANEXO A – PERGUNTAS PARA ROTEIRO DE ENTREVISTAS....	105

1 INTRODUÇÃO

O capítulo de introdução deste trabalho será iniciado com um subseção que apresentará um breve relato da trajetória profissional da pesquisadora, a qual a impulsionou a realizar esta pesquisa. Posteriormente, será realizada a apresentação da temática, com a função de situar o leitor no tema, apresentar o problema de pesquisa, justificar a investigação e indicar os objetivos e a estrutura do estudo.

Neste capítulo, estabeleceu-se os alicerces do estudo, situando o contexto, problematizando a temática, justificando a investigação e indicando o percurso que será seguido ao longo do trabalho, preparando o caminho para a análise detalhada que se seguirá nos capítulos subsequentes.

1.1 Trajetória profissional que incentivou a pesquisa

O interesse pela avaliação da implementação da política pública de formação continuada de professores está intrinsecamente relacionado à minha trajetória profissional, considerando que as reflexões desenvolvidas ao longo da minha experiência possibilitaram compreender como os profissionais da rede de ensino do município de Fortaleza, enquanto agentes ativos da política, a percebem e, em determinadas circunstâncias, a modificam - ou não - às especificidades de seu contexto escolar.

Cabe destacar, ainda, que o olhar investigativo que orienta esta pesquisa decorre diretamente das distintas experiências acumuladas tanto no sistema privado quanto em instituições da rede municipal de ensino de Fortaleza, o que contribuiu significativamente para a construção de uma perspectiva crítica e sensível à realidade educacional local.

Como professora da rede municipal de Educação de Fortaleza, com uma trajetória iniciada em 2001, quando me formei em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), dedico minha carreira ao fortalecimento da educação pública e à formação de professores. Minha trajetória profissional abrange não apenas a atuação docente em sala de aula, com envolvimento direto nos processos de ensino e aprendizagem, mas também experiências em espaços estratégicos da gestão educacional, os quais ampliaram significativamente minha capacidade de contribuição para a consolidação e o aprimoramento das políticas educacionais no âmbito da rede municipal.

Atuei na gerência da Célula de Formação da Educação Infantil em um dos Distritos de Educação¹, nos quais se divide e se organiza a gestão educacional do município e na gerência da formação do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SME), desempenhando ações voltadas à elaboração e implementação de formações para os profissionais da rede. Essas experiências proporcionaram uma visão ampla e integrada sobre os desafios e as possibilidades da formação continuada no contexto escolar. Ao longo de mais de duas décadas de experiência na docência, venho aprofundando meu olhar sobre os desafios e as potencialidades da formação continuada no contexto escolar. Estive, até o final de 2024, atuando na gerência da Formação da rede municipal de Fortaleza, promovendo a reflexão e o desenvolvimento de práticas formativas que atendessem às necessidades da rede municipal de Educação de Fortaleza, desta forma, por meio desta investigação, busco contribuir de maneira significativa com reflexões, ações e diretrizes que possam orientar e aprimorar o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), promovendo um impacto positivo na formação dos educadores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

No início da minha carreira na área da Educação em 1999, quando ainda cursava Pedagogia, como estagiária na Escola do SESC em Fortaleza, foi possível o contato com a realidade educacional, vivenciando na prática conceitos estudados dentro da universidade, desenvolvendo, assim, a necessária articulação teórico-prática durante toda a formação inicial.

De modo complementar, os estudos e as formações oferecidas aos professores em serviço e no contexto escolar permitiram acessar uma base teórica que me proporcionou a compreensão do professor como um profissional em constante formação a partir de reflexões sobre a prática. É nesse sentido que se pretende incorporar, ao longo da pesquisa, o conceito de práxis, conforme Tardif (2014).

Além disso, os estudos acadêmicos desenvolvidos na universidade, tanto no curso de graduação em Pedagogia quanto na Especialização em Didática, contribuíram significativamente para as reflexões acerca da efetividade das políticas públicas - em especial, da formação continuada de professores da rede municipal.

¹ A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza organiza a gestão educacional da cidade por meio de Distritos de Educação, que são subdivisões administrativas responsáveis por coordenar e supervisionar as unidades escolares em suas respectivas áreas geográficas. Essa estrutura visa descentralizar as ações educacionais, permitindo uma gestão mais próxima e eficaz das escolas e comunidades atendidas. Essa divisão permite que cada Distrito de Educação gerencie um conjunto específico de escolas, facilitando a implementação de políticas educacionais e a coordenação de atividades formativas, como a formação em contexto conduzida pelos coordenadores pedagógicos. A estrutura dos Distritos de Educação está alinhada com a nova territorialização administrativa de Fortaleza, que busca aproximar a gestão pública das comunidades locais.

Com minha atuação como professora de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda na Escola do SESC, tive a oportunidade de vivenciar experiências na coordenação e na direção da unidade escolar, o que possibilitou observar os processos educacionais sob diferentes perspectivas. No exercício da função de gestora, participei da elaboração de políticas formativas e do processo de formação continuada em serviço do corpo docente, marcando o início da minha trajetória como formadora de professores.

Paralelamente, atuei como formadora no Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic)², da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), uma política pública voltada à alfabetização. Nesse contexto, ministrei formações em diversos municípios do estado, com foco no processo de alfabetização das crianças, considerando a perspectiva do professor como mediador da aprendizagem.

Em 2010, como professora efetiva da rede municipal de educação de Fortaleza, vivenciei a experiência de articular a prática de formadora do Paic com a atuação docente utilizando o material didático do próprio programa. Em seguida, atuando como Gerente do Ensino e, posteriormente, como Gerente da Educação Infantil no Distrito de Educação, participei e acompanhei diretamente a política pública de formação de professores e de gestores municipais, o que me proporcionou um amplo conhecimento dos processos em diferentes instâncias da Secretaria de Educação.

Dessa forma, os caminhos percorridos ao longo da trajetória acadêmica e profissional não apenas influenciaram, mas fundamentaram a escolha desta temática, por revelarem, de maneira consistente, o interesse contínuo pelas políticas públicas educacionais e, em especial, pelos processos de formação continuada de professores. Essa vivência, marcada por diferentes experiências no campo da educação, fortaleceu a convicção da relevância de investigar como essas políticas são implementadas e percebidas no contexto escolar. Além disso, como profissional que atuou diretamente no programa de Formação Continuada de Professores da SME Fortaleza, foi possível perceber que há uma lacuna entre o que é proposto nas diretrizes oficiais e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar, especialmente na forma como os coordenadores pedagógicos vivenciam, interpretam e aplicam essas formações. Esse contraste despertou o interesse de investigar de que maneira essas experiências de formação são

² O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa a oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

avaliadas pelos próprios profissionais, permitindo compreender a complexidade da implementação de políticas públicas.

É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. (Site SEDUC).

1.2 Apresentação da pesquisa

Ao analisarmos a política de formação continuada de professores na rede de educação pública de Fortaleza, é comum observarmos a descontinuidade de políticas, sobretudo quando ocorrem alterações na gestão do governo, sem analisar os impactos, tanto positivos quanto aos aspectos a serem melhorados em relação ao desenvolvimento de novas abordagens. Nesse sentido, entende-se ser fundamental olhar para ações já desenvolvidas, de forma a compreender o percurso teórico-metodológico em que se fundamenta a formação continuada de professores do município de Fortaleza e compreender o impacto ou não dessas ações na prática pedagógica.

No decorrer desta pesquisa, abordamos o conceito de política pública, como um conjunto de ações ou programas que se organizam e se estruturam a partir de interesses sociais, possibilitando mudanças para promover a qualidade dos serviços oferecidos aos diferentes segmentos. Essas ações ou programas são estruturados de forma a dar respostas a situações reais e desafiadoras, como forma de regular ou intervir no contexto social.

Ressalta-se que dentro do processo constituinte das políticas públicas, por vezes diverso e contraditório (Bacelar, 2000), é imprescindível que ocorra a avaliação da efetivação das ações ou programas, possibilitando discussões acerca do processo e dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, considerando o conceito de política pública adotado neste estudo, esta pesquisa concentra-se em uma etapa específica do ciclo de políticas públicas: a avaliação da implementação da política de formação continuada de professores, no âmbito da atuação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME Fortaleza), com ênfase na formação em contexto modalidade formativa realizada no ambiente escolar, sob a mediação do coordenador pedagógico. Esse modelo de formação possibilita a implementação de uma política de formação de docentes que reconhece a escola como um espaço essencial para esse processo, garantindo a integração e a articulação entre teoria e prática nos diversos componentes curriculares, etapas e modalidades de ensino. Assim, a proposta de formação no contexto escolar da SME Fortaleza busca fortalecer a troca de experiências entre os profissionais da mesma unidade escolar e

reforçar o papel do coordenador pedagógico como articulador, formador e agente de transformação (Orientações Pedagógicas SME Fortaleza, 2024)

No âmbito escolar, a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que implica no estudo de temáticas que emergem do cotidiano da escola e que busca transformar as realidades vivenciadas presentes nesse contexto. Para tanto, o coordenador assume o papel de formador nesse processo, exigindo deste uma postura mediadora e reflexiva. Ele deve ser capaz de fomentar o pensamento crítico dos professores, estimular a autonomia e promover um ambiente inclusivo e acolhedor (Imbernón, 2011).

Diante do exposto acima, a pesquisa terá como foco a atuação do coordenador pedagógico, por ser este um sujeito fundamental para a implementação da política pública, sendo o responsável em mobilizar as ações para que a formação aconteça de fato na prática. Esses sujeitos, segundo Lotta (2021), podem ser considerados burocratas de nível de rua que possuem centralidade nos estudos de implementação, na medida em que são os atores chave responsáveis por materializar as políticas desenhadas e, portanto, gerar seus resultados. Os burocratas de nível de rua são os agentes estatais que, no exercício cotidiano de suas funções, têm considerável poder discricionário para tomar decisões que afetam diretamente os atores e sujeitos envolvidos na implementação. Eles operam na linha de frente do serviço público, lidando com pressões diversas como a escassez de recursos, a complexidade das demandas sociais e as limitações institucionais. Dessa forma, pretende-se avaliar como é realizada a formação no contexto das escolas de Fortaleza a partir das considerações trazidas pelo coordenador pedagógico, dentre elas: as vantagens de se realizar esse tipo de formação, as dificuldades do percurso, a avaliação pela perspectiva dos coordenadores pedagógicos, entre outras que poderão surgir ao longo da pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a implementação da política de formação continuada para professores do município de Fortaleza, que ocorre no contexto escolar, caracterizada por sua realização no interior das instituições de ensino pelo coordenador pedagógico, a partir da escuta ativa dos atores envolvidos nesse processo. Conforme argumenta Souza (2006), a implementação pode ser compreendida como o conjunto de processos, mecanismos e dinâmicas que tornam possível a execução de uma política pública. Assim, esta investigação propôs avaliar a efetivação dessa implementação com base nas seguintes dimensões analíticas: atores e sujeitos, percepções, contextos, governança e processos (Oliveira; Oliveira; Coelho, 2022).

Ao considerarmos as dimensões avaliativas da implementação de políticas públicas, pretende-se realizar uma avaliação que seja estruturada do específico para o geral, ou seja, o

destaque será na execução da política para, então, avaliar como as diretrizes se efetivam no processo de implementação. Para tanto, serão considerados os seguintes aspectos: (1) os atores e sujeitos da pesquisa (o perfil dos coordenadores pedagógicos); (2) percepções (as demandas profissionais que emergem no contexto educativo); (3) percepções (a aceitação das propostas formativas pelos professores); (4) contextos (ambiente escolar); e (5) governança e processos (atuação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza). Os conceitos das dimensões avaliativas serão explorados de maneira mais detalhada no capítulo 3, no qual serão discutidos seus principais aspectos teóricos e sua relevância para compreender o cotidiano das ações formativas realizadas no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, adota-se uma abordagem metodológica de caráter diversificado, a fim de ampliar a compreensão do objeto investigado a partir de diferentes perspectivas analíticas. Inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos com intuito de mapear suas características profissionais, como formação acadêmica, experiência docente e percepção sobre seu papel na formação continuada. No mesmo escopo, procedeu-se à identificação das demandas profissionais, com a finalidade de compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar bem como as expectativas em relação às temáticas formativas e ao papel desempenhado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME Fortaleza). Com o intuito de responder às questões propostas nesta pesquisa, foram formulados os seguintes questionamentos: a formação continuada no contexto escolar acontece conforme às orientações da Secretaria de Educação de Fortaleza? Como os coordenadores avaliam a implementação da formação continuada no contexto escolar? As temáticas propostas atendem às reais necessidades do contexto escolar?

A análise da implementação das ações das formações em contexto busca mensurar o impacto no cotidiano escolar, sendo realizada em sete escolas, entrevistas com seus respectivos coordenadores pedagógicos, e a análise da implementação da política a partir do olhar do coordenador pedagógico.

Dessa forma, os dados obtidos e os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, aliados à análise dos discursos dos participantes, permitiram compreender de maneira mais aprofundada como ocorre a formação em contexto e avaliar a implementação das políticas públicas voltadas à formação continuada.

Francisco Imbernón (2009) aponta que processos formativos devem considerar os contextos sociais e educativos em que os professores e estudantes estão inseridos, de forma a romper com modelos de formação continuada padronizados. O autor afirma que “com a poção mágica que o professor-treinador colocava à disposição de todo professorado assistente, se

pretendia de forma ilusória que, mudando o professorado por igual, também se modificariam a educação e suas práticas, sem levar em conta a idiossincrasia das pessoas e do contexto”.

Ainda segundo Imbernón (2009), “a formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento da instituição educativa na realização de projetos de mudança”. Dessa forma, enfatiza-se a importância da formação no contexto escolar por considerar aspectos peculiares e individualizados, os quais devem ser refletidos a partir da realidade em que se encontram. Logo, as ações formativas precisam ser continuamente refletidas para que atenda às necessidades emergentes no contexto educativo.

Diante desse cenário, um problema que se interpõe é a regulação e/ou inovação de práticas formativas que atendam às realidades acima apresentadas, considerando que “a formação é elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único” (Imbernón, 2011). Logo, a pesquisa a que se propõe esse trabalho, pretende analisar esse contexto a partir do olhar dos coordenadores pedagógicos que são um dos agentes implementadores da política.

O objetivo geral deste estudo é avaliar a implementação da política pública de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Fortaleza, com ênfase na formação em contexto, realizada mensalmente sob a mediação dos coordenadores pedagógicos nas unidades escolares. Os sujeitos da investigação são os próprios coordenadores pedagógicos, responsáveis pela condução desse processo formativo no interior das escolas. A pesquisa pretende compreender de que maneira esses profissionais planejam, executam e avaliam as ações formativas, buscando, assim, uma compreensão ampla de como a formação em contexto é efetivamente implementada e experienciada no cotidiano escolar.

Além do objetivo geral, destacamos os seguintes objetivos específicos: analisar as dinâmicas de implementação da formação continuada de professores no contexto escolar da rede municipal de Educação de Fortaleza, considerando a atuação dos coordenadores pedagógicos; compreender como os coordenadores pedagógicos percebem a formação continuada, considerando sua qualidade, relevância e impacto nas práticas pedagógicas. Essa análise será fundamentada nas dimensões avaliativas do processo de implementação de políticas públicas, com foco nos atores/sujeitos, nas percepções, nos contextos, e na governança e nos processos do Programa de Formação em Contexto, partindo da avaliação dos coordenadores pedagógicos, do ambiente escolar, das percepções dos agentes envolvidos e identificar se as formações continuadas realizadas no contexto escolar estão em consonância

com as orientações e diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação. Essa análise permitirá avaliar se há congruência entre o que é planejado e orientado pela SME e o que efetivamente ocorre nas escolas, apontando possíveis lacunas ou boas práticas que reforcem a implementação das políticas educacionais no âmbito da formação continuada.

Para atender os objetivos aqui apresentados, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico e as estratégias metodológicas que foram realizadas na investigação desta pesquisa. Dividida em quatro partes: parte I - caracterização da pesquisa; parte II - caracterização do lócus da pesquisa; parte III - instrumentais de pesquisa e; parte IV - procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

No terceiro capítulo são apresentados os referenciais teóricos sobre a implementação de políticas educacionais, com enfoque nas perspectivas dos agentes responsáveis por essa implementação. O capítulo explora o papel desses agentes no processo, analisando como a compreensão sobre a relevância da implementação das políticas evoluiu ao longo do tempo. Além disso, discute-se os fatores que podem influenciar o sucesso ou os desafios da implementação das políticas educacionais nos diferentes territórios.

O quarto capítulo é voltado à formação continuada de professores. Inicialmente, apresenta-se um breve histórico da formação continuada de professores e, em seguida, será abordada a formação continuada de forma mais específica.

O quinto capítulo aborda as informações e dados sobre a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, na qual as escolas pesquisadas fazem parte.

Por fim, o sexto capítulo é dedicado à análise e discussão dos resultados da pesquisa, com base nas entrevistas realizadas com os agentes envolvidos na implementação da política. O objetivo é buscar, nas falas dos entrevistados, evidências sobre suas percepções a respeito da implementação da formação continuada de professores no contexto escolar.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo descrever os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, delineando o caminho trilhado para alcançar os objetivos propostos. A escolha da metodologia é um dos aspectos mais relevantes de qualquer investigação científica, pois é por meio dela que se garantem os aspectos quanto à coerência, a consistência e a validade dos dados obtidos. Assim, busca-se aqui apresentar de forma clara e sistematizada os métodos utilizados, justificando as opções teóricas e práticas adotadas ao longo do processo de investigação.

2.1 Caracterização da pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se, quanto à sua natureza, como básica; quanto aos objetivos, como exploratória; e quanto à abordagem, como qualitativa. A escolha dessa classificação reflete o propósito de compreender em profundidade o objeto investigado — a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação em contexto — e de interpretar as práticas, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, de modo a contribuir para o avanço teórico e reflexivo no campo da educação.

A pesquisa é classificada como básica porque tem como principal objetivo gerar conhecimento e ampliar a compreensão teórica acerca de um objeto de estudo, sem visar à aplicação imediata de seus resultados, mas que possam subsidiar a formulação de novas hipóteses e contribuir para avanços em uma determinada área. Assim, a pesquisa de natureza básica busca compreender e interpretar os dados pesquisados a partir de uma perspectiva investigativa e reflexiva.

Para esse estudo, a pesquisa básica tem papel fundamental, pois permite compreender os processos formativos, as práticas docentes e a organização pedagógica das escolas a partir de referenciais teóricos que auxiliam na construção de políticas e mais consistentes.

No caso desta investigação, o foco está em analisar a implementação da política de formação continuada a partir do papel do coordenador pedagógico na formação em contexto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que busca aprofundar o entendimento sobre as práticas formativas e os significados atribuídos pelos profissionais envolvidos, produzindo conhecimento que poderá subsidiar reflexões e futuras intervenções.

No que se refere aos objetivos, esta investigação é exploratória, se justifica pela natureza do objeto estudado, que envolve múltiplas dimensões e está em constante transformação dentro das políticas educacionais e da dinâmica escolar. A pesquisa exploratória permite compreender de forma ampla as percepções, desafios e práticas que permeiam a função de coordenador pedagógico, favorecendo a aproximação com a realidade empírica e a construção de um olhar mais sensível e interpretativo.

Dessa forma, ao adotar essa perspectiva, a presente pesquisa busca compreender como os coordenadores pedagógicos vivenciam e significam o processo de formação em contexto, bem como os impactos dessa prática no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria do ensino.

A natureza exploratória da pesquisa favorece a utilização de técnicas como entrevistas, observações e análise documental, que permitem ao pesquisador explorar os fenômenos de forma flexível e adaptada às situações concretas. Essa flexibilidade é coerente com a proposta de analisar o cotidiano escolar e compreender as interações formativas a partir das falas e experiências dos sujeitos envolvidos. Portanto, o caráter exploratório da investigação justifica-se pela necessidade de compreender a formação em contexto em profundidade, buscando interpretar suas estruturas, contradições e potencialidades no âmbito da atuação do coordenador pedagógico.

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa é qualitativa, uma vez que se propõe a compreender a realidade social e educacional a partir das percepções, significados e experiências dos sujeitos. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde à complexidade das relações humanas e sociais. Essa perspectiva é adequada para estudos em educação, nos quais os fenômenos são subjetivos, dinâmicos e situados em contextos específicos.

A abordagem qualitativa valoriza a profundidade e a compreensão do objeto mais do que a generalização dos resultados. No caso desta investigação, interessa compreender como os coordenadores pedagógicos constroem sentidos sobre a formação em contexto e como essa prática influencia o desenvolvimento profissional.

Além disso, a pesquisa qualitativa reconhece o pesquisador como um instrumento fundamental de coleta e interpretação dos dados, pois é por meio de sua escuta e observação que se constroem as análises e interpretações. Essa interação entre pesquisador e participantes é essencial para compreender as múltiplas dimensões que compõem a formação em contexto e as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

No campo da formação de professores, a abordagem qualitativa foi utilizada, pois permitiu captar a complexidade dos processos formativos, as relações interpessoais e o papel do coordenador pedagógico como mediador. Assim, a escolha dessa abordagem possibilitou investigar o fenômeno de forma sensível, contextualizada e interpretativa, em consonância com os objetivos propostos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram adotados três procedimentos metodológicos complementares, visando assegurar a profundidade da análise e a consistência dos dados obtidos: **1)** análise documental - para análise de leis, portarias, resoluções e documentos internos da SME; **2)** entrevistas semiestruturadas - com o público de coordenadores pedagógicos que realizam a formação no contexto escolar; **3)** e análise das entrevistas a partir de dimensões avaliativas.

Com relação aos documentos que serão utilizados como base para a pesquisa, segue abaixo um quadro com as normativas, os regulamentos e as portaria para uma melhor apreciação:

Tabela 1 – Documentos

Documentos (portarias, normativas, resoluções)	
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.
Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020	Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.
Orientações Pedagógicas SME Fortaleza/2024	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
Portaria 204/2014	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Fonte: elaborado da autora

O foco desta pesquisa será a investigação com sete coordenadores pedagógicos, por se tratar do grupo responsável pela condução da formação em contexto no ambiente escolar. Os participantes atuam em unidades escolares pertencentes ao Distrito de Educação 5 da rede municipal de Fortaleza e atendem turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A definição de sete escolas se deu considerando a representatividade mínima que possibilitou captar a diversidade de experiências, sem que a pesquisa ficasse excessivamente ampla e inviabilizasse a análise. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa não se busca a generalização estatística, mas a compreensão profunda dos dados.

Os Distritos de Educação de Fortaleza são divisões administrativas da Secretaria Municipal da Educação (SME) responsáveis por descentralizar a gestão educacional e garantir um atendimento mais eficiente às escolas da rede pública municipal. A cidade é dividida em seis distritos, cada um abrangendo uma determinada área geográfica e um conjunto de unidades escolares, incluindo escolas de ensino infantil e fundamental.

Essa organização tem como objetivo principal melhorar a gestão escolar, aproximando a SME das unidades educacionais e das comunidades, permitindo um acompanhamento mais próximo das necessidades específicas de cada região. Cada distrito possui uma coordenação responsável por implementar as políticas educacionais, supervisionar o funcionamento das escolas, oferecer suporte pedagógico e administrativo, além de promover formações para professores e coordenadores pedagógicos.

Para a seleção do Distrito de Educação na pesquisa, utilizamos como critério o que apresentasse o maior quantitativo de escolas no parque escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME), por acreditarmos que esse aspecto pode influenciar na efetivação de políticas públicas pois, quanto maior o número de escolas atendidas por determinada política, maiores são os desafios de gestão, acompanhamento e monitoramento, além de demandarem maior esforço de organização, recursos humanos e materiais, podendo afetar a implementação da política. A escolha do nível de ensino correspondente ao 1º ao 5º ano justifica-se pelo fato de que, na prática, observa-se uma maior regularidade e continuidade na realização das atividades de formação em contexto nessas turmas, em comparação com aquelas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Após a escolha das escolas com turmas de anos iniciais, estabelecemos outro critério que foi o quantitativo de alunos nas escolas: escolas com mais de 900 alunos e escolas com quantitativos de alunos entre 600 a 850 alunos.

Com o grupo de escolas definido, partimos para a seleção dos coordenadores pedagógicos e utilizamos como critério o tempo de atuação na escola nessa função: coordenadores pedagógicos com mais de 5 (cinco) anos atuando nessa função e coordenadores pedagógicos com tempo inferior a 5 (cinco) anos na função. Na definição da amostra, foram considerados, adicionalmente, aspectos como raça, gênero e escolaridade, com o intuito de

assegurar uma análise mais abrangente e sensível à diversidade presente no grupo de participantes.

Diante do cruzamento das informações de quantitativo de alunos das escolas, instituições com turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental e o tempo de atuação dos coordenadores pedagógicos nas escolas, conseguimos chegar ao grupo de 7 (sete) escolas, sendo 4 (quatro) escolas com maior número de alunos e com coordenadores pedagógicos com maior tempo na função e outro grupo de 3 (três) escolas com número inferior a 850 alunos e com coordenadores pedagógicos com tempo menor que 5 anos na função de coordenação pedagógica.

A escolha da metodologia justifica-se pelo objetivo geral desta pesquisa, que é avaliar a implementação da política de formação continuada para professores do município de Fortaleza, que ocorre no contexto escolar, caracterizada por sua realização no interior das instituições de ensino pelo coordenador pedagógico, a partir da escuta ativa dos atores envolvidos nesse processo. Assim, a pesquisa concentra-se na análise da implementação das formações em contexto escolar, considerando as políticas públicas de formação de professores em seus respectivos contextos e temporalidades específicas.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, por ser a mais adequada às especificidades do objeto investigado. A pesquisa qualitativa busca compreender, em profundidade, fenômenos complexos, explorando os significados, experiências e perspectivas dos participantes. Essa abordagem valoriza a riqueza e a complexidade dos dados, permitindo a emergência de novas interpretações e contribuindo para a formulação de teorias mais consistentes. Ademais, reconhece a subjetividade como elemento constitutivo do processo investigativo, destacando o papel ativo do pesquisador na coleta, análise e interpretação dos dados.

A pesquisa foi embasada em estudos teóricos que fundamentam os conceitos de implementação de políticas públicas, articulados à formação continuada de professores, bem como na análise de documentos oficiais em âmbito nacional, estadual e municipal que orientam e regulamentam a política de formação continuada no contexto da rede municipal de ensino de Fortaleza.

A coleta de dados tem um caráter exploratório, na qual será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos com objetivo de compreender como os mesmos avaliam a implementação da formação continuada no contexto escolar. A entrevista semiestruturada é um tipo de abordagem utilizada em pesquisas qualitativas na qual

o pesquisador segue um roteiro de questões predefinidas, mas também tem liberdade para explorar tópicos adicionais que possam surgir durante a conversa.

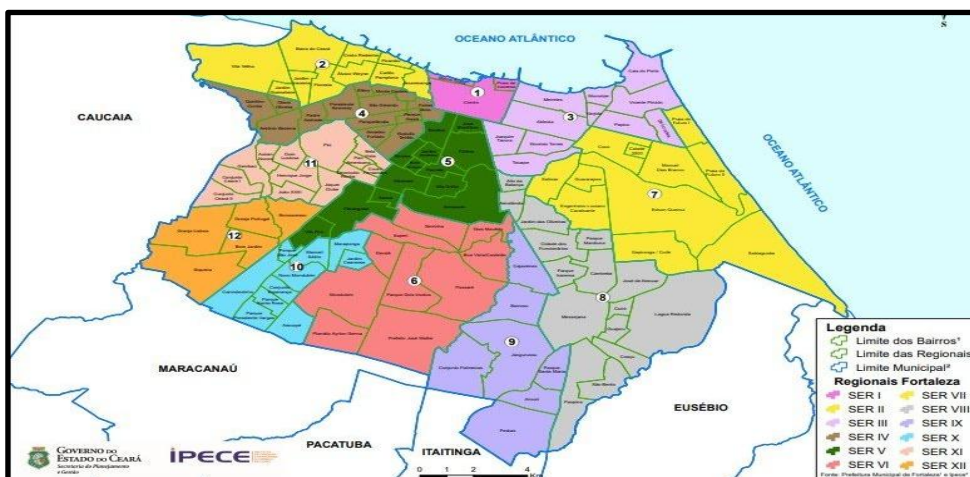
Esse formato oferece uma combinação de perguntas padronizadas e abertas, permitindo que o pesquisador aprofunde questões importantes. Dessa forma, a entrevista semiestruturada proporciona flexibilidade para adaptar a abordagem de acordo com as respostas e o contexto da entrevista.

A partir dos dados gerados, foram elaborados indicadores que evidenciaram a efetividade das formações nas práticas pedagógicas dos professores, contribuindo para a regulação e/ou o aperfeiçoamento de propostas já existentes, bem como para a formulação de novas ações no âmbito da formação continuada.

2.2 Caracterização do lócus da pesquisa

A cidade de Fortaleza possui 312.441 km² de área total. Está dividida administrativamente em 12 Secretarias Executivas Regionais, que vão de 1 a 12, e compõem a Secretaria Municipal da Gestão Regional. Essas regionais abrigam atualmente 121 bairros que, historicamente, eram vilas isoladas ou mesmo municípios antigos que foram incorporados à capital em decorrência da expansão dos limites do município. Desde 1997, a administração executiva da Prefeitura de Fortaleza está dividida em Regionais. As unidades escolares se encontram distribuídas entre essas 12 regionais. Com uma população de 2.428.708, Fortaleza reúne 27,6% dos habitantes do Ceará, conforme o Censo de 2022, configurando como a quarta maior cidade brasileira e a capital mais densa do Brasil.

Figura 1 – Divisão do município de fortaleza em regionais

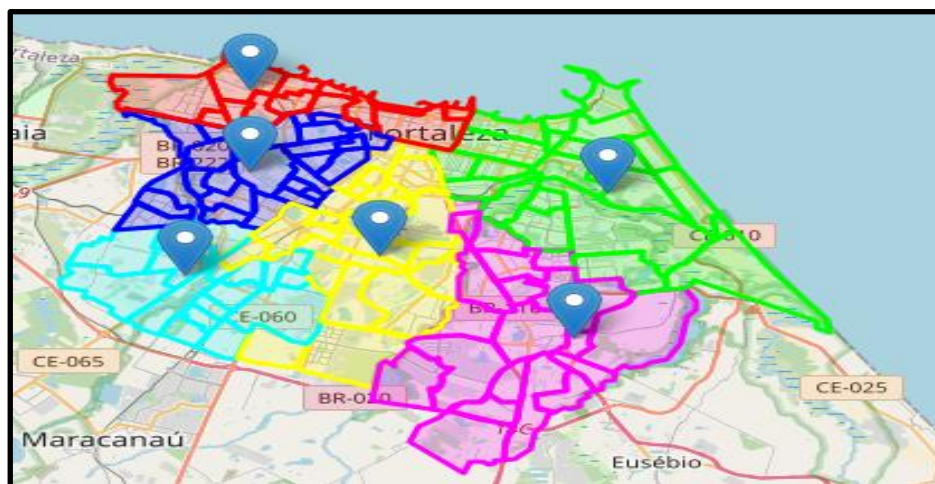


Fonte: IPECE (2021).

Em julho de 2007, a Lei Complementar Nº 0039, criou a SME por meio da reestruturação da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (Sedas), separando as Pastas da Assistência e Educação. Além da SME, foi criada a Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas). A separação entre Assistência e Educação proporciona um avanço e a autonomia na elaboração e no desenvolvimento de projetos e ações direcionados para a Educação.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) administra o Sistema Municipal de Educação, coordenando a Política Municipal de Educação, mediante a formulação de políticas públicas e diretrizes gerais, visando à otimização e à garantia de padrões de qualidade do modelo educacional e ao consequente aumento dos índices de escolaridade. As regionais, que em sua estrutura contam com órgãos de execução das políticas e planejamento regionais, abrigam os distritos de Educação, responsáveis pela execução das políticas públicas junto às unidades escolares. Os distritos de Educação se organizam em 6 unidades que abrigam as escolas das 12 regionais, sendo um total de 623 unidades escolares no município de Fortaleza.

Figura 2 – Divisão do município de fortaleza em distritos de educação



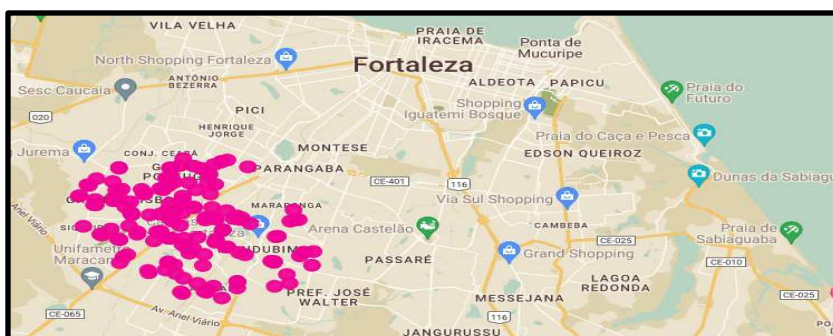
Fonte: SME (2023).

Vale ressaltar que a rede municipal de ensino de Fortaleza segue em posição de evidência no cenário nacional, conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2023, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Fortaleza superou as metas projetadas pelo Ministério da Educação nos anos iniciais. No Censo Escolar 2023, Fortaleza é destaque: 1ª capital em cobertura no atendimento em Ensino Fundamental, 4ª maior rede do Brasil em número de matrículas e 1ª do Nordeste, 1ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em

cobertura no atendimento em Tempo Integral, 2º lugar no país em números absolutos no segmento de jornada ampliada, 3ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em matrículas na Educação Inclusiva e 1ª capital do Nordeste em matrículas na Educação Infantil.

A pesquisa a que se pretende este trabalho terá como recorte escolas do Distrito de Educação 5, que tem em sua totalidade 150 unidades escolares, entre: escolas em tempo parcial e em tempo integral e centros de Educação Infantil.

Figura 3 – Localização das escolas do distrito de educação 5



Fonte: SME (2023).

2.3 Instrumentais de pesquisa

O instrumental de pesquisa utilizado neste trabalho é uma ferramenta para a coleta de dados e informações ao longo da investigação. Utilizamos a entrevista semiestruturada que se configura como um tipo de entrevista qualitativa que combina perguntas abertas e um certo grau de flexibilidade. Diferente da entrevista estruturada, que possui um conjunto fixo de perguntas a serem seguidas de forma rígida, a semiestruturada permite ao pesquisador explorar respostas mais profundas e emergentes dos entrevistados.

O roteiro utilizado na entrevista serviu como um guia para organizar as perguntas e tópicos a serem abordados durante a entrevista. Embora o roteiro forneça uma estrutura, não será limitador no momento da entrevista, podendo serem exploradas outras questões conforme surjam nas respostas do entrevistado.

Esse roteiro está organizado de forma a delinear os temas centrais da pesquisa e considerando dimensões importantes, que foram organizadas em 6 blocos de perguntas, a serem abordadas a partir da temática a que se propõe a pesquisa. Os blocos são:

- a) Perfil sócio-econômico e acadêmico profissional: essa dimensão abordará as questões referentes às características do entrevistado, bem como, informações

sobre a formação acadêmica, experiência profissional e de, forma breve, discorrer sobre o nível de satisfação na função exercida atualmente;

- b) Formação Continuada de Professores: o foco dessa dimensão é perceber a formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza sob a perspectiva dos coordenadores pedagógicos que é o público-alvo desta pesquisa. Os entrevistados serão questionados sobre que entendem sobre formação continuada, quais os aspectos positivos e desafiadores enfrentados na formação, dentre outros aspectos.
- c) Papel e Rotina do Coordenador Pedagógico: nesta dimensão serão abordadas questões que tratam da percepção do coordenador pedagógico sobre o seu papel, sobretudo como formador no contexto da escola, e a rotina que ele vivencia diariamente na escola. Essa dimensão possibilitará perceber qual o espaço nessa rotina do coordenador pedagógico para a efetivação da formação em contexto.
- d) Formação em Contexto: aqui os coordenadores pedagógicos realizarão uma avaliação da formação em contexto a partir de como ela se organiza, se estrutura, além de avaliar o que é proposto, quais as concepções teóricas o coordenador pedagógico percebe está presente na formação e poderão relatar os aspectos positivos e as dificuldades enfrentadas.
- e) Atuação da Secretaria: nesta dimensão será tratada a questão de como os coordenadores pedagógicos avaliam a atuação da Secretaria de Educação como sendo responsável por elaborar políticas públicas voltadas para a educação, sobretudo no que se refere a formação continuada de professores.
- f) Formação em Contexto e a relação com o Trabalho Pedagógico: a formação em contexto se configura como um espaço de reflexão que acontece no próprio espaço da escola e um dos seus objetivos é possibilitar que se estabeleça uma relação da teoria e da prática, logo, nesta dimensão serão abordadas questões que possibilitarão aos coordenadores pedagógicos reflexões sobre a relação dessa estrutura de formação e a prática pedagógica dos professores.

A partir da organização do roteiro de entrevista em dimensões pretende-se explorar as respostas dos entrevistados de forma mais aprofundada e detalhada, favorecendo a interpretação e análise dos dados coletados. Além disso, pode-se focar nas áreas mais relevantes observadas ao longo da entrevista, aumentando, assim, a qualidade dos dados.

Por fim, compreende-se que o roteiro de entrevista semiestruturada contemplará de forma mais efetiva a pesquisa qualitativa que é o que se pretende esse trabalho, pois, permite explorar em profundidade os temas de estudo enquanto mantém a flexibilidade necessária para adaptar-se às dinâmicas de cada entrevista. A sua estrutura oferece um equilíbrio entre liberdade para o entrevistado e foco no objetivo da pesquisa, tornando-a ideal no contexto em que se busca compreender perspectivas pessoais e subjetivas de forma mais detalhada.

2.4 Procedimentos de análises de dados

A análise da pesquisa qualitativa que se pretende realizar neste trabalho busca interpretar e compreender os dados coletados por meio de entrevista semiestruturada, cujo roteiro de entrevista foi apresentado no item anterior, objetivando analisar aspectos voltados para o contexto e para os processos a partir da perspectiva do público que se destina a pesquisa.

Como etapa do processo de análise será realizada a transcrição dos dados coletados, buscando uma versão detalhada e precisa dos fatos sob a ótica dos entrevistados. Com os dados em mãos, é fundamental imergir no conteúdo e começar a identificar padrões, temas e dimensões que darão estrutura à pesquisa em si, evitando, assim, interpretações precipitadas e sem uma base científica.

O conceito referente à análise de conteúdo que foi utilizada nesta pesquisa é a proposta por Bardin (2016) que consiste em um método de investigação que possibilitou extrair informações implícitas ou explícitas das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos. Segundo a autora, a análise de conteúdo vai além da simples descrição do material, pois busca interpretar o contexto, os padrões e as categorias que emergem do material analisado.

Na análise de conteúdo, a categorização é um processo central, pois organiza e sistematiza as informações extraídas do material analisado, no caso, as entrevistas realizadas. Para Laurence Bardin (2016), a categorização consiste em classificar elementos em grupos ou classes que compartilham características comuns, de acordo com critérios previamente definidos ou emergentes da pesquisa.

Dessa forma, a análise do conteúdo configura-se como uma técnica da pesquisa qualitativa que envolve a interpretação sistemática de informações coletadas, agrupando-as em categorias, objetivando identificar padrões recorrentes ou significados subjetivos. A partir da

categorização das temáticas presentes no roteiro de entrevistas estabelecemos uma relação com as dimensões avaliativas, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dimensões e categorias do roteiro de entrevista e da análise de dados

(Continua)

DIMENSÕES AVALIATIVAS	CATEGORIAS	QUESTÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTA	DETALHAMENTO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
(1) Atores e sujeitos	(1) Papel e rotina do coordenador pedagógico; (1) Relação coordenador pedagógico com Distritos de Educação e Secretaria de Educação; (1) Organização da rotina de trabalho do coordenador pedagógico;	Bloco 2 - questões 2, 3, 4 e 5	Esta dimensão abordará aspectos relacionados à visão do coordenador pedagógico sobre sua função, com ênfase em seu papel como formador no ambiente escolar, bem como a rotina que ele enfrenta no dia a dia. Além disso, permitirá analisar como essa rotina viabiliza a realização da formação no próprio contexto escolar.
(2) Percepções	(2) Concepções teóricas sobre a formação em contexto; (2) Percepção sobre atuação dos atores; (2) Avaliação das formações ofertadas pela SME Fortaleza; (2) Avaliação da formação em contexto.	Bloco 1 - questões 1 a 6 Bloco 2 - questão 6 Bloco 3 - questões 2, 4, 5, 6, 7 e 9 Bloco 4 - questão 5 Bloco 5 - questão 3	Esta dimensão tem como objetivo compreender a formação continuada dos professores da rede municipal de Fortaleza a partir da visão dos coordenadores pedagógicos, que são o público-alvo desta pesquisa. Os participantes serão entrevistados sobre sua compreensão acerca da formação continuada, os benefícios que percebem nesse processo, os desafios enfrentados e outros aspectos relevantes.

(3) Contexto: Formação na prática	(3) Ações formativas da rede municipal de Fortaleza (3) Documentos orientadores da rede municipal de Educação. (3) Formação em contexto e a relação com o trabalho pedagógico	Bloco 3 - questões 1 e 8 Bloco 5 - questões 1, 2 e 4	Os coordenadores farão uma análise da formação em contexto, considerando sua organização e estrutura. Além disso, examinaremos as propostas apresentadas e as concepções teóricas identificadas no processo. Também poderá registrar os pontos positivos e os desafios. Serão discutidos aspectos que permitirão aos coordenadores pedagógicos refletir sobre a relação entre essa estrutura formativa e a prática

Quadro 1 – Dimensões e categorias do roteiro de entrevista e da análise de dados

(Conclusão)

(4) Governança e Processos da Secretaria	(4) Atuação da Secretaria de Educação; (4) Gestão dos processos (materiais, formadores, orientações); (4) Aprendizagem dos alunos sob a perspectiva do coordenador pedagógico; (4) Impacto na prática pedagógica.	Bloco 2 - questão 1 Bloco 3 - questão 3 Bloco 4 - questões 1, 2, 3 e 4	Nesta dimensão, será abordada a forma como os coordenadores pedagógicos avaliam o papel da Secretaria de Educação na criação de políticas públicas voltadas para a educação, com ênfase na formação continuada dos professores.
--	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora

A sistematização das dimensões e categorias, conforme apresentado na tabela, orientou o processo de organização e análise dos dados. Essa definição prévia permitiu estabelecer parâmetros de leitura, ao mesmo tempo em que garantem abertura para a emergência de novas categorias decorrentes do próprio material empírico, em consonância com Bardin (2016), ao destacar a importância da categorização como um processo dinâmico de construção e reconstrução de sentidos.

As categorias foram concebidas a partir do entrelaçamento entre o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, buscando contemplar aspectos que pudessem revelar não apenas a estrutura formal da política de formação continuada, mas também as percepções, interpretações e práticas dos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar. Dessa forma, o quadro de análise possibilita compreender como a política é implementada, ressignificada e materializada na realidade concreta das escolas investigadas.

Assim, a organização das dimensões e categorias não se limita a uma etapa técnica, mas se configura como um movimento interpretativo, que articula teoria e prática e que busca dar visibilidade ao olhar dos sujeitos da pesquisa. Esse processo é fundamental para sustentar a análise que será desenvolvida em capítulos seguintes, no qual os dados empíricos coletados nas sete escolas serão apresentados e discutidos à luz das categorias aqui definidas. Conclui-se, portanto, que este capítulo de metodologia estabelece as bases necessárias para o desenvolvimento da análise, garantindo a coerência entre os objetivos da investigação, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de interpretação adotados.

3 AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, realizou-se um estudo do conceito do termo políticas públicas, por compreender que é fundamental entender as perspectivas as quais se pautam essa temática. Dessa forma, para início das discussões e reconhecendo a diversidade que envolve esse termo, não temos a pretensão de realizar um aprofundamento dessa temática, mas fomentar reflexões que forneçam subsídios para o estudo do objeto de pesquisa, o qual trata da implementação da formação continuada de professores no contexto escolar.

Souza (2008) expõe as definições de diversos autores e destaca a contribuição de Laswell (1936), que, ao analisar a política, propõe responder a três questões centrais: "Quem ganha o quê, por que e qual a importância disso?". Nesse contexto, a política pública se caracteriza pela formulação de decisões e pela implementação de ações que buscam resolver os problemas identificados e debatidos pelas autoridades governamentais. Tais necessidades podem surgir tanto de atores sociais quanto dos próprios agentes do sistema político, cujo objetivo é promover transformações na sociedade.

Para a autora, apesar de existirem diferentes abordagens para a definição de políticas públicas, elas “assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores”. Sendo assim, os conceitos trazem em comum a compreensão de que as partes que compõem uma política são necessárias e importam para sua efetivação.

Souza (2008), então, resume política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Neste trecho, a autora define a política pública como um campo de estudo que, por um lado, busca entender como o governo age — ou seja, como são tomadas as decisões e implementadas as ações públicas (a "ação do governo"), e, por outro lado, analisa essa ação como uma variável que pode ser observada e avaliada.

A política pública não se limita apenas a descrever o que o governo faz, mas também envolve a análise dessas ações e, quando necessário, a proposição de mudanças para ajustar ou melhorar o rumo das políticas. Ou seja, a política pública está relacionada tanto à execução de ações (variável independente) quanto à necessidade de modificar ou redirecionar essas ações com base nos resultados e nas avaliações feitas sobre elas (variável dependente).

A política pública é um campo dinâmico, que não apenas observa o que o governo faz, mas também envolve a avaliação e a adaptação dessas ações, conforme as circunstâncias e os resultados observados. Isso permite que esse campo proponha melhorias contínuas nas ações governamentais. A avaliação de políticas públicas é um campo essencial para a compreensão dos impactos e da eficácia das ações governamentais. Dentro dessa área, a avaliação de implementação se destaca como uma vertente voltada para as dinâmicas e desafios encontrados na execução das políticas.

Diante disso, Souza (2008) apresenta modelos explicativos e de análise de políticas públicas que objetiva permitir que se entenda o porquê e como o governo faz determinadas escolhas de ações ou se deixa de fazer alguma ação que pode interferir na vida dos cidadãos, sendo estes aspectos chave das políticas públicas. A autora destaca que a política pública envolve um conjunto de processos, descrito como ciclo da política pública que se estrutura nas seguintes fases: agenda, formulação (que contempla as fases de identificação das alternativas, avaliação das opções, seleção das opções), implementação e avaliação. No entanto, o processo de implementação pode fazer com que os estágios do ciclo se alternem, o que significa que, muitas vezes, essas fases não são claras nem seguem uma ordem rígida.

Tendo isso em vista, a pesquisa a que se refere esse trabalho terá como foco, dentro do ciclo da política pública, o campo da implementação da política, na perspectiva educacional, considerando o contexto em que se realiza, o cotidiano das instituições e os atores envolvidos na efetivação da política. Pretende-se perceber como esses atores, no caso os coordenadores pedagógicos, avaliam a implementação da formação continuada de professores no contexto escolar.

Segundo Gussi e Oliveira (2016), “o processo de implementação de políticas públicas envolve a execução de ações com vistas a operacionalizar objetivos definidos”, logo, a implementação de uma política deve ser vista como um processo dinâmico, estabelecendo um diálogo entre os documentos que direcionam a política em questão, as perspectivas individuais e os contextos territoriais. Esse processo evidencia como as ações implementadas estão interligadas às experiências compartilhadas e às realidades locais.

Draibe (2001) argumenta que a avaliação de implementação é um componente indispensável para a análise de políticas públicas, uma vez que permite compreender os desvios entre a formulação e a prática, identificando fatores que podem comprometer os resultados pretendidos. Segundo a autora, a implementação de políticas não é um processo linear, mas sim um percurso complexo influenciado por múltiplas variáveis, como capacidades institucionais, atores envolvidos e o contexto socioeconômico.

A implementação é a fase mais dinâmica da política, por se tratar da execução das ações, sendo colocado em prática o que se estruturou na fase da formulação, para somente, então, se chegar à fase da avaliação. Pode-se dizer que a implementação é a formulação em prática, e é sobre a primeira que esse trabalho se propõe debruçar.

Entretanto, é necessário refletir sobre uma possível hierarquização dessa relação, ou seja, que os atores da política sejam somente fazedores do que foi formulado, desconsiderando os contextos, as relações que se estabelecem no ambiente e as individualidades presentes. Outra possibilidade é que essa relação ocorra de forma horizontal, na qual as decisões sejam estruturadas a partir da escuta dos sujeitos, tornando o processo mais democrático. A intenção desta pesquisa é de observar como essa relação se estabelece na formação continuada de professores e como as decisões são tomadas a partir da avaliação da política.

Outro ponto relevante na avaliação da implementação de políticas é a relação entre desenho institucional e capacidade de execução. Draibe (2007) destaca que políticas bem desenhadas, mas com baixa capacidade administrativa e operacional, tendem a enfrentar dificuldades na execução, resultando em baixa efetividade. Nesse sentido, a autora ressalta a importância de investimentos na construção de redes institucionais para minimizar riscos de falhas na implementação. É necessário que a estrutura da política esteja clara para os atores e sujeitos responsáveis pela implementação.

Oliveira (2019) nos apresenta as dimensões institucional e simbólica, que possibilitarão compreender como se efetiva a implementação na prática e como a influência de fatores dessas dimensões podem ou não alterar a trajetória da política. O autor enfatiza que implementar, no nível micro, é “uma sucessão de ações que vinculam o Estado a um conjunto de atores que, localmente, detém distintos repertórios, saberes, crenças e valores”.

O autor ainda aborda os conceitos de interpretação e tradução, os quais trazem a ideia de que as políticas públicas não têm um efeito uniforme só por serem anunciadas oficialmente. Para compreender seus impactos reais, é necessário observar como elas são interpretadas e aplicadas por diferentes atores. Logo, entendemos que os espaços, no caso a escola, precisam ser considerados quando se pensa na implementação da política, pois, “os sujeitos que lá estão também encenam e engrenam seus sentidos às políticas, transferindo os discursos para suas práticas” (Oliveira, 2019).

Quando se apropriam dos documentos orientadores oficiais da política, os atores envolvidos são os responsáveis em efetivá-la na prática, entretanto, os valores, as crenças e as individualidades desses sujeitos impregnam as ações e as tomadas de decisões que por vezes se distanciam das orientações oficiais. Esse é o foco do que pretendemos avaliar na política de

formação continuada de professores: perceber como acontece essa implementação, como os atores envolvidos, coordenadores pedagógicos, interferem na política a partir das suas concepções.

Logo, a avaliação de implementação não se restringe apenas à análise dos processos burocráticos, mas também incorpora elementos qualitativos, como a percepção dos beneficiários e a adaptação da política às realidades locais. Esse enfoque permite uma visão mais abrangente sobre os desafios enfrentados durante a execução, contribuindo para ajustes e aprimoramentos necessários (Draibe, 2001).

O estudo da política que se aborda neste trabalho será estruturado a partir da concepção mencionada acima, pois, por se tratar de uma política educacional, terá como campo de análise às instituições escolares (contextos territoriais) e a avaliação dos coordenadores pedagógicos (perspectivas individuais) sobre a implementação.

A importância do estudo da avaliação de implementação da política pública de formação continuada da rede municipal reside, portanto, em sua capacidade de fornecer subsídios para a reformulação da política e para o aprimoramento da gestão pública. Ressalta-se a necessidade de um olhar crítico sobre a operacionalização das políticas, destacando que o sucesso de uma iniciativa governamental não depende apenas de sua formulação, mas também da efetividade de sua execução.

A avaliação da implementação de uma política pública é um processo fundamental para compreender como as ações estão sendo desenvolvidas, considerando os aspectos subjetivos que influenciam na execução da política. Nesse processo, é necessário considerar não apenas os objetivos estabelecidos, mas também as dimensões que envolvem a implementação. Segundo Oliveira, Oliveira e Coelho (2022) “há um conjunto de outras fontes que devem fazer parte do repertório do processo avaliativo e que estão diluídas na dimensão simbólica ou subjetiva dos aspectos informais e cotidianos que permeiam a dimensão institucional”, conforme pode ser observado na figura abaixo:

Figura 4 – Dimensões

Avaliação da Implementação a Partir de Dimensões Articuladas

Fonte: Oliveira, Oliveira e Coelho (2022).

Para esta pesquisa, trabalharemos com as dimensões: atores e sujeitos, contextos, percepções e governança e processos. Na avaliação da política pública formação continuada de professores com foco na formação em contexto, foram ouvidos os coordenadores pedagógicos que são os atores e sujeitos implementadores da política, no contexto escolar e avaliar a implementação da política a partir das percepções desses atores. Ressalta-se que para a implementação outros atores participam das ações dessa política, entretanto, para atender os objetivos desta pesquisa, a escuta será realizada somente com os coordenadores pedagógicos.

Segundo Oliveira, Oliveira e Coelho (2022), a implementação das políticas públicas não ocorre de maneira isolada, mas sim por meio da interação entre diferentes atores e sujeitos que possuem interesses e perspectivas distintas e na interação com os documentos orientadores da política. Esses agentes podem ser governamentais, como gestores públicos e legisladores, ou não governamentais, incluindo organizações da sociedade civil, setor privado e a própria população. O envolvimento desses sujeitos impacta diretamente a maneira como as políticas são formuladas e implementadas.

A interação entre esses atores gera negociações, conflitos e adaptações, definindo os resultados das políticas públicas. Dessa forma, compreender a atuação desses sujeitos é essencial para avaliar as políticas e identificar possíveis desafios na sua implementação. Além

disso, há a necessidade de mecanismos que garantam a participação ativa da sociedade no processo decisório, promovendo maior transparência e legitimidade.

Outra dimensão a ser considerada, refere-se à avaliação das políticas públicas que não pode ser dissociada do contexto em que elas são formuladas e implementadas. O contexto institucional em que acontece a política pública em estudo engloba as estruturas organizacionais e burocráticas que podem facilitar ou dificultar a implementação das políticas. A compreensão desse contexto permite identificar fatores que podem comprometer ou fortalecer a implementação da política pública em questão.

A forma como os diferentes atores percebem uma política pública tem um impacto significativo na sua implementação das ações. Ressalta-se que as percepções são estruturadas por experiências anteriores, crenças e expectativas em relação às políticas públicas propostas. Dessa forma, compreender as percepções dos agentes envolvidos, como gestores, beneficiários e profissionais da área, é fundamental para prever desafios e resistências que podem surgir ao longo do processo.

Além disso, a maneira como as políticas são comunicadas e justificadas influencia diretamente a adesão dos atores envolvidos. Estratégias de comunicação eficazes e canais de diálogo abertos podem contribuir para a construção de percepções mais favoráveis, facilitando a aceitação e o engajamento com as iniciativas propostas.

A governança das políticas públicas refere-se às estruturas e mecanismos que orientam a tomada de decisão e a gestão dessas políticas. É fundamental uma governança eficiente, que envolva diferentes atores, promova a transparência e garanta mecanismos de controle social. Os processos que envolvem a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas também desempenham um papel crucial na sua efetivação na prática. Para Oliveira, Oliveira e Coelho (2022), os processos não ocorrem de forma linear, mas sim por meio de ajustes, revisões e adaptações constantes. A análise dos processos permite identificar problemas administrativos, problemas operacionais e oportunidades de melhoria que podem contribuir para a otimização das políticas.

A abordagem que trata da avaliação da implementação considerando as dimensões articuladas permite uma compreensão mais abrangente e detalhada dos múltiplos fatores que influenciam essas ações. A interação entre atores e sujeitos, a consideração dos contextos, a análise das percepções, a estruturação da governança e a avaliação dos processos são elementos fundamentais para garantir políticas alinhadas às necessidades sociais. Ao considerar essas dimensões, pretende-se formular políticas que podem desenvolver estratégias mais sustentáveis

para a resolução dos desafios públicos, sobretudo, na formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE FORTALEZA

As políticas educacionais voltadas à formação docente constituem um tema recorrente no cenário brasileiro, com iniciativas que visam à qualificação e valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, a partir de 2020, passou a estabelecer diretrizes específicas para a formação de professores por meio da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual enfatiza a importância da formação continuada para docentes e demais profissionais da área educacional.

No entanto, antes da BNCC, algumas cidades já desenvolviam suas próprias diretrizes para a formação docente. Em Fortaleza, por exemplo, a Portaria 204/2014 da Secretaria Municipal da Educação (SME) estabelece normas específicas para a formação e desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal. Essa iniciativa local destacou-se por buscar aprimorar a qualidade do ensino com foco nas necessidades educacionais do município, considerando suas especificidades socioculturais. A formação no contexto escolar surge em 2017 como uma proposta de fortalecer o trabalho do coordenador pedagógico como mediador e formador no contexto escolar.

4.1 Formação Continuada: Conceitos e o Lócus Escolar:

Para compreendermos melhor a política pública a qual esse trabalho faz referência, precisamos conceituar formação continuada de professores a partir de um referencial teórico. Desse modo, utilizaremos os estudos sobre essa temática a partir da visão dos seguintes autores: Nóvoa (2022), Imbernón (2009, 2011), Tardif (2021), Gatti (2018).

Algumas concepções sobre a formação continuada de professores ainda apresentam uma separação sobre a presença da teoria e da prática nesse processo contínuo, conforme elucida Nóvoa (2022)

São bem conhecidas as dicotomias que habitam o campo da formação de professores. A mais famosa opõe a teoria à prática. De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem

qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas (Nóvoa, 2022, p.76).

Essa dicotomia ainda presente nas discussões quando se aborda a formação continuada precisa ser superada, compreendendo que as duas concepções “teóricos” e “práticos” precisam estar presentes quando se trata da formação de professores. Toda prática se constitui a partir de uma teoria mesmo que esta não seja clara para o professor, sendo a formação esse elo que levará o professor a entender que a prática tem uma teoria alicerçada. A partir da compreensão dessa dicotomia, torna-se necessário refletir sobre as diferentes perspectivas a partir das quais se pode analisar a formação continuada de professores, reconhecendo que tal processo atravessa múltiplas dimensões. Neste estudo, o foco recai sobre a formação realizada no contexto escolar, a qual será conceituada de forma mais detalhada na próxima seção.

De acordo com Paula (2009), em seu periódico intitulado “Formação Continuada de Professores: perspectivas atuais”, que traz concepções e conceitos contemporâneos, apesar do período da publicação, sobre esse processo de formação, cita Nóvoa (1999) ao “relacionar a formação de educadores às processualidades em três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional”. O desenvolvimento pessoal implica na construção da trajetória do profissional. A formação deve oferecer uma abordagem crítico-reflexiva que permita ao professor explorar pontos de conexão entre as dimensões pessoal e profissional, possibilitando-o a assumir o controle de seu próprio desenvolvimento e dar significado a ele dentro do contexto de suas experiências pessoais. O desenvolvimento profissional implica na evolução da prática docente. As estratégias de formação devem integrar os conhecimentos práticos dos professores, combinando-os com uma abordagem teórica e conceitual, com o objetivo de possibilitar a apropriação dos conhecimentos necessários para sua profissão. Dessa forma, busca-se que as práticas de formação considerem aspectos coletivos, promovendo a autonomia profissional e fortalecendo uma profissão capaz de gerar seus próprios conhecimentos e valores.

A terceira dimensão aborda o desenvolvimento organizacional e a escola como lócus de produção de conhecimento, sendo este um ambiente educacional no qual o trabalho e a formação estão integrados. Dessa forma, as práticas de formação e ação organizacional delineiam um novo espaço de atuação. É considerado essencial que os professores se vejam como agentes ativos na construção de sua profissão - não basta apenas mudar os profissionais, é necessário também transformar os contextos nos quais eles atuam. Nesta pesquisa, concentramos nossa análise na terceira dimensão proposta por António Nóvoa (1999), que compreende o espaço escolar como um ambiente formativo fundamental para o

desenvolvimento profissional docente. Essa dimensão revela-se essencial à medida que desloca o foco da formação exclusivamente acadêmica ou institucional para os contextos concretos da prática cotidiana dos professores. Assim, o espaço escolar deixa de ser apenas o palco da atuação pedagógica e passa a ser concebido como um território de aprendizagem contínua, onde os educadores constroem saberes, reelaboram concepções e se constituem como sujeitos reflexivos de sua própria prática.

A formação, nesse sentido, não se limita a cursos, palestras ou formações externas, ela se concretiza nas interações, nas decisões pedagógicas, nas trocas e na reflexão constante sobre os desafios enfrentados no espaço escolar. Esse olhar amplia o entendimento sobre o processo de profissionalização docente, atribuindo-lhe um caráter dinâmico, situado e relacional.

A constituição do professor como sujeito reflexivo, conforme propõe Nóvoa (1999), está intrinsecamente relacionada à sua capacidade de observar, analisar e compreender criticamente sua própria prática. Trata-se de um movimento de autoformação que ocorre no exercício diário da docência, quando o profissional se interroga sobre suas ações, sobre os resultados de suas intervenções pedagógicas e sobre o contexto em que está inserido. Essa dimensão da formação é, portanto, indissociável da prática.

Nóvoa (1999) afirma que não se formam professores para depois atuarem na escola; forma-se na e pela escola. Isso significa que a experiência profissional não é apenas aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas também, e sobretudo, produção de saberes em situação. Esses saberes da experiência, construídos no fazer cotidiano, têm uma legitimidade própria e devem ser reconhecidos como parte constitutiva da formação docente.

Ademais, ao reconhecer a escola como ambiente formativo, valoriza-se a diversidade de contextos e culturas escolares. Cada escola possui uma história, uma identidade, uma rede de relações e um conjunto específico de desafios. Essa singularidade faz com que o processo formativo também seja particular, situado e contextualizado. O professor, ao desenvolver sua prática em um determinado ambiente escolar, dialoga com essa cultura institucional e, ao mesmo tempo, contribui para transformá-la. Há, portanto, uma relação dialética entre o sujeito e o contexto, em que ambos se influenciam mutuamente.

Destacamos, então, a importância da colaboração e do compartilhamento de experiências entre os professores como uma forma de enriquecer o processo de formação continuada. Os professores podem aprender uns com os outros, trocando ideias, estratégias e recursos, e que as comunidades de prática profissional desempenham um papel fundamental

nesse processo, considerando não apenas as necessidades individuais dos professores, mas também o contexto institucional e sociocultural em que estão inseridos.

Após apresentarmos algumas concepções de formação continuada que serão norteadoras desse trabalho, realizaremos esse breve relato histórico da Formação Continuada de Professores, entretanto, reforçamos o conceito de formação que teremos como referência, pois, como já visto acima existem diferentes concepções de formação continuada apresentada por diversos autores. Dessa forma, utilizaremos como referência o conceito apresentado por GATTI (2008) no qual apresenta que a definição de formação continuada,

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional - 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 para pessoal em serviço nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p.37).

A necessidade da formação continuada de professores surge com o objetivo de atender os desafios que emergem no contexto social e favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, ampliando sua autonomia, capacidade reflexiva e engajamento crítico com o processo educativo. Logo, esses desafios precisam ser refletidos no âmbito educacional por se fazerem presente nos currículos e no ensino, nas dificuldades encontradas diariamente nos sistemas de ensino, no acolhimento que deve ser feito aos estudantes, dentre outros desafios postos no cotidiano. Diante desse cenário, há, então, uma movimentação para a criação de políticas públicas que possibilitem a realização de ações que reflitam o currículo e sugiram mudanças e, sobretudo, que a formação continuada oriente para a necessidade de renovação de práticas e de discursos dos professores.

4.2 Formação continuada no contexto brasileiro: marcos legais e desafios

Assim, políticas educacionais voltadas à formação docente estão presentes no Brasil, configurando os marcos regulatórios dessa política. Dentre elas, podemos citar a própria Constituição Federal de 1988 que trata em seu texto no Art. 206, inciso V sobre “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com

ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que traz no seu Art. 67, inciso V, a definição que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; o Plano Nacional de Educação (2014) que como mencionado acima, traz a meta 16 que trata da formação continuada de professores; Base Nacional Curricular para a Formação de Professores, definida através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que 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). A política pública à nível municipal trataremos na seção que aborda a formação continuada no contexto escolar na rede municipal de Fortaleza.

Apesar da presença de normativas que regulamentam a formação continuada, o que percebemos, por vezes, é que são marcadas pela descontinuidade, o que impossibilita o avanço nas questões educacionais. Esse aspecto deve-se ao fato de tais políticas estarem atreladas a ciclos eleitorais que por vezes desmontam as políticas de sucesso implementadas para imprimir uma marca de uma nova gestão.

Atrrelado a essa compreensão do surgimento da formação continuada como uma iniciativa de atualização dos conhecimentos e reflexões da prática, o que se tem visto muitas vezes são propostas de formação continuada compensatória com o objetivo de atender as demandas de uma formação inicial que deixou lacunas e que precisam ser contempladas garantindo, assim, uma base adequada para sua atuação profissional. Diante desse cenário, surgem, então, várias propostas de formação com um caráter centralizado e unificado, atendendo as carências deixadas na formação inicial.

Por vezes, o que percebemos é que formações com esse caráter geram poucas reflexões e mudanças nas práticas, não mobilizando os conhecimentos para uma postura mais crítica e ativa nos momentos da formação e, consequentemente, não gerando mudanças na prática cotidiana de ensino. Outro aspecto relevante a ser analisado nesse contexto de surgimento de diversas propostas de formação continuada é a qualidade do que é ofertado, sendo necessário aprimorar o olhar sobre os critérios a serem definidos e a eficácia dos cursos. Pensar, também, sobre esse formador e qual o seu papel como mediador do conhecimento que esse professor já traz.

Entre os anos de 2016 e 2018, observa-se um retrocesso nas políticas públicas educacionais implementadas em anos anteriores, em especial no que se refere a formação

continuada de professores, dificultando o atendimento às metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Dentre elas, podemos citar a meta 16, “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” que no referido período foi colocada em xeque ao termos ações que fragilizaram o cenário da formação continuada, como: a atuação de profissionais de outras áreas e sem licenciatura a atuarem como professores na rede de educação pública ou privada e a falta de investimentos em formação continuada como o Programa Nacional Criança Alfabetizada na Idade Certa (PNAIC).

Em 2017, temos a BNCC que é um documento oficial do Ministério da Educação do Brasil, criado para estabelecer as diretrizes e orientações sobre os conteúdos e habilidades que devem ser ensinados em todas as escolas do país, tanto públicas quanto privadas e que traz uma nova perspectiva para formação continuada de professores, pautada em habilidades e competências.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgiram novas exigências para a formação docente, sendo necessário a atualização dos currículos a níveis estaduais e municipais e, por consequência, a adequação dos planos de formação de forma a atender às novas exigências. Isso estimulou estados e municípios a ampliarem programas de formação continuada, visando alinhar o currículo escolar às competências gerais previstas pela BNCC.

A partir de 2020, com a chegada da pandemia, os desafios se intensificaram. A suspensão das aulas presenciais forçou uma migração urgente para o ensino remoto, evidenciando a necessidade de uma formação mais robusta em tecnologias digitais e metodologias ativas de ensino. Muitos professores não tinham familiaridade com ferramentas virtuais, o que levou à criação de iniciativas emergenciais por parte de secretarias de educação e universidades, oferecendo capacitações voltadas ao uso de plataformas digitais e à adaptação de conteúdos para o formato remoto. Durante esse período, destacaram-se programas como o "Formação pela Escola", promovido pelo FNDE, e o avanço do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), além de parcerias com universidades federais e institutos de pesquisa. Também houve crescimento da oferta de cursos online e gratuitos por meio de plataformas como AVAMEC³ e das universidades públicas, contribuindo para o acesso à formação continuada.

³ AVAMEC é o ambiente virtual oficial do MEC voltado à formação continuada e capacitação docente gratuita e certificada, combinando, em uma única plataforma, recursos formativos, autoinstrucionais e colaborativos, com ênfase no apoio à prática pedagógica e suporte à Educação Básica no Brasil.

Com o retorno gradual das atividades presenciais em 2022, a formação continuada passou a ter um papel ainda mais estratégico. Os programas se voltaram à recomposição das aprendizagens, ao cuidado com a saúde mental docente e discente, e à preparação para lidar com os impactos socioemocionais do período pandêmico. Nesse contexto, tem ganhado destaque a formação híbrida, que combina momentos presenciais e online, ampliando a flexibilidade e o alcance das ações formativas.

O pós-pandemia deixou marcas profundas na educação brasileira, revelando desigualdades históricas e lacunas de aprendizagem que afetaram significativamente o rendimento escolar dos estudantes. Diante desse contexto, a formação continuada emergiu como um instrumento estratégico para fortalecer o papel do professor. Diversas políticas públicas, como o incentivo ao uso de tecnologias educacionais, o apoio à saúde mental dos profissionais da educação e a implementação de currículos mais alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passaram a integrar os programas de formação.

Diante do cenário apresentado, o que os dados nos revelam é que de acordo com dados do Censo Escolar de 2023, apenas 41,7% dos professores da educação básica participaram de algum curso de formação continuada, um aumento em relação aos 30,6% registrados em 2013. Apesar desse progresso, o número ainda está aquém da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que previa 100% de participação até 2024.

Com objetivo de atender as demandas formativas emergentes nos contextos escolares das escolas públicas municipais de Fortaleza, destacamos, então, a política de Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por traduzir o propósito de (re)significar a formação docente com vistas a atender as demandas apresentadas no contexto das escolas por professores, estudantes e toda a comunidade escolar. Nesse âmbito, incluem-se formações para os diferentes componentes curriculares, com foco em metodologias ativas que repercutem na inovação das práticas pedagógicas.

De acordo com os documentos legais da SME de Fortaleza, as iniciativas desenvolvidas no ensino fundamental tem como propósito oferecer aos estudantes uma escola pública renovada, dotada de condições que promovam o bem-estar daqueles que a frequentam, favorável ao desenvolvimento de um processo educativo que fomente o desejo de aprender dos educandos, efetive aprendizagens significativas, estimule o envolvimento das famílias e assegure elevado nível de satisfação da comunidade com a escola, concretizando passos decisivos na construção da Fortaleza Cidade Educadora.

Como já citada anteriormente, a Portaria nº 204/2014 estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de

Fortaleza, considerando que esta é uma atribuição inerente às atividades educacionais. Nesse sentido, a formação continuada é ofertada nas modalidades presencial e/ou a distância. Esse processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente inclui coordenadores pedagógicos e professores dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares. Realizada após a formação inicial, a formação continuada tem como objetivos: apresentar ao profissional da educação as concepções educacionais adotadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza, promover um diálogo sobre as práticas de ensino e aprendizagem e favorecer trocas de experiências entre os pares.

4.3 A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e o delineamento da política

A Lei Complementar nº 39, de 10 de julho de 2007 cria a Secretaria Municipal de Educação (SME), órgão gestor vinculado ao Gabinete do Prefeito que tem como objetivo administrar o sistema municipal de ensino. De forma geral, esta Secretaria tem a finalidade de formular políticas e diretrizes gerais, visando à otimização e à garantia de padrões de qualidade do modelo educacional e ao consequente aumento dos índices de escolaridade.

Diante do exposto, e em conformidade com a Lei Complementar nº 39, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza tem, de forma prioritária, as seguintes atribuições:

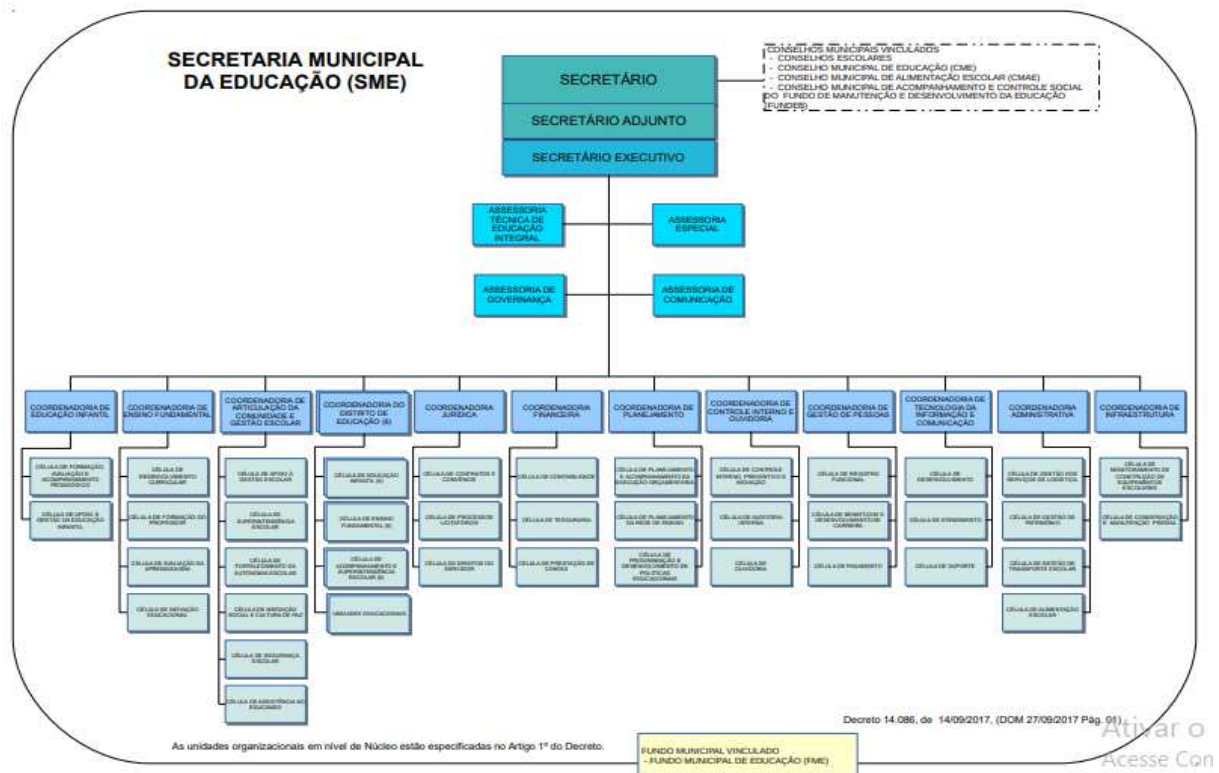
- a) Definir políticas e diretrizes de educação, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o Plano Nacional de Educação;
- b) Elaborar, a proposta orçamentária e coordenar a aplicação dos recursos inerentes aos sistemas de responsabilidade da SME, constantes do Plano Plurianual e do Orçamento Anual do Município;
- c) Elaborar normas e instruções relacionadas com as atividades educacionais e o funcionamento das escolas municipais, nos níveis fundamental e de educação infantil, respeitando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e legislação aplicável, em harmonia com as normas de procedimentos federais e estaduais;
- d) Conduzir a política de gestão dos profissionais do magistério como política pública, e o planejamento da rede física dos equipamentos da educação, de acordo com a previsão de demanda;

- e) Atender os alunos da educação infantil e do ensino fundamental, matriculados na rede municipal, com programas suplementares de alimentação e material didático-escolar;
- f) Ofertar cursos de qualificação profissional aos alunos matriculados na rede municipal, promover políticas públicas de democratização do acesso à informática junto à rede de ensino;
- g) Criar condições para a realização de pesquisas e estudos tecnológicos e definir diretrizes pedagógicas e sociais e padrões de qualidade para o Sistema Municipal de Ensino;
- h) Planejar, controlar e avaliar o Sistema Municipal de Ensino e a matrícula escolar, gerir de forma autônoma e democrática os recursos destinados à educação, por meio do Fundo Municipal de Educação, tendo como referência a Política Municipal de Educação e os Planos Nacional e Municipal de Educação, dentre outras ações.

Fortaleza destaca-se como uma das cidades mais inovadoras do Brasil no campo da educação pública. Nos últimos anos, a gestão municipal tem implementado diversas políticas e programas que visam a melhoria da qualidade do ensino, a redução da evasão escolar e a inclusão de novas metodologias educacionais.

Para tanto, a Secretaria se organiza a partir de coordenadorias responsáveis em atender todas as atribuições acima mencionadas. Segue, abaixo, a estrutura do organograma da Secretaria Municipal de Educação:

Figura 5 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza



Fonte: SME (2007).

Uma das principais iniciativas de sucesso em Fortaleza é o programa "Escola em Tempo Integral", que busca ampliar a jornada escolar dos alunos, proporcionando um ensino mais dinâmico e completo. Além disso, a cidade tem investido significativamente na formação continuada dos professores, na modernização da infraestrutura das escolas e na distribuição de materiais didáticos de qualidade. A educação infantil também tem sido uma prioridade na capital cearense. A construção e ampliação de Centros de Educação Infantil (CEIs) garantem o atendimento a milhares de crianças, preparando-as desde cedo para uma trajetória escolar de sucesso. Esses esforços têm resultado em avanços significativos nos índices educacionais da cidade. Fortaleza tem se destacado em avaliações nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciando que os investimentos na educação pública estão gerando impactos positivos na aprendizagem dos alunos.

Assim, Fortaleza se firma como um exemplo na adoção de políticas públicas na busca de garantir um futuro melhor para suas crianças e jovens. Dentre as ações destacadas acima, ressalta-se que o objeto de estudo desta pesquisa é o Programa Formação em Contexto dos Anos Iniciais, que esteve vinculado à Coordenadoria do Ensino Fundamental até o ano de 2024. Essa coordenadoria foi responsável pela formação continuada de professores,

desempenhando um papel fundamental no aprimoramento das práticas pedagógicas e no fortalecimento da educação básica.

Ressalta-se que as mudanças nos ciclos políticos, como a que aconteceu no ano de 2025, a administração pública enfrenta um momento de transição que demanda planejamento estratégico, transparência e continuidade de políticas essenciais para o desenvolvimento socioeconômico. A alternância no comando impõe desafios e oportunidades que devem ser gerenciados com responsabilidade e comprometimento, garantindo a estabilidade institucional e a eficiência dos serviços prestados à população. A transição de governo requer a implementação de boas práticas para assegurar a preservação dos avanços conquistados e a adaptação a novas diretrizes.

Dessa forma, com a mudança de gestão ocorrida no ano de 2025 na administração municipal de Fortaleza, observou-se uma significativa reconfiguração no que tange às atribuições institucionais relacionadas à formação continuada dos professores da rede pública municipal. Esse processo de transição administrativa, comum nos ciclos políticos, acarretou uma reorganização das estruturas internas da Secretaria Municipal da Educação (SME), impactando diretamente na forma como a política de formação docente vem sendo conduzida.

Anteriormente, a formação continuada de professores estava vinculada diretamente a um setor específico da Secretaria que, historicamente, concentrava responsabilidades relacionadas ao acompanhamento pedagógico das unidades escolares, ao planejamento de ações formativas e à mediação entre os níveis central e escolar. Entretanto, com a nova gestão, tais atribuições passaram a ser realocadas e agora estão sob responsabilidade de uma nova Coordenadoria, que assume o protagonismo na proposição, coordenação e execução das políticas de formação docente.

A expectativa é que, com o avanço da nova gestão e a consolidação de seu plano de governo, sejam apresentadas as novas políticas educacionais que nortearão a atuação das instâncias formadoras da rede municipal. Isso inclui a definição dos eixos estruturantes da formação, a metodologia a ser adotada, a periodicidade dos encontros, os critérios de escolha dos formadores, bem como a forma de articulação entre as escolas e os órgãos centrais.

4.4 O Modelo de Formação em Contexto na Rede Municipal de Fortaleza

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a implementação da política pública formação de professores com foco na formação que acontece no contexto escolar conduzida pelos coordenadores pedagógicos através do qual pretendemos responder a uma questão geral,

norteadora dessa pesquisa: como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação em contexto, considerando o cotidiano da implementação dessa política formativa na rede municipal de ensino de Fortaleza?

O objeto dessa pesquisa se configura como essencial na discussão no âmbito da política educacional pelo ao fato de a formação continuada ser uma das metas presentes no Plano Nacional de Educação, sendo esta a meta 16:

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

Sendo o olhar da nossa pesquisa voltado para a segunda parte da meta.

Como já citada anteriormente, a normativa legal a nível municipal temos como marco a Portaria 204/2014 da SME Fortaleza que estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, considera em seus artigos que:

Art. 1º - No período estipulado para a realização das atividades sem interação com o aluno, os professores deverão realizar as seguintes atividades pedagógicas: elaboração do planejamento, registro das observações acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elaboração de relatórios e de estratégias de aprofundamento de estudos, além de participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação.

Parágrafo Único - A formação continuada de professores é processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Art. 2º - A formação continuada será ofertada no decorrer do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou à distância, sempre respeitando o período de férias coletivas dos profissionais da educação.

Art. 3º - A participação dos profissionais da educação nos eventos de formação continuada oferecidos pela SME será obrigatória e considerada uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais.

Diante dos artigos presentes na Portaria 204/2014 da SME Fortaleza, ressaltamos que há uma pretensão de regulamentar a formação continuada de professores a partir de um quadro claro e estruturado da importância da formação para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

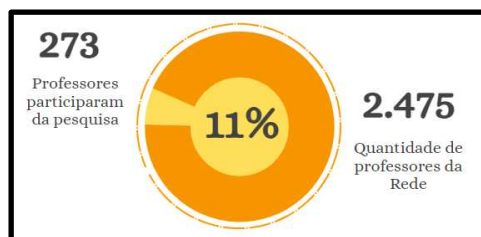
Diante desse cenário, pretendemos analisar a política a que se refere esse trabalho na estrutura da formação em contexto, que conforme preconiza os documentos da rede municipal de Ensino de Fortaleza em seu documento Orientações Pedagógicas(2024),

A formação em contexto acontece no lócus da escola, mediada pelos coordenadores pedagógicos/supervisores. Ela possibilita a execução de uma política de formação docente que contempla a instituição educacional como espaço indispensável dessa formação e assegura a integração, a unidade e a articulação teoria/prática do processo formativo nos diferentes componentes curriculares, etapas e/ou modalidades de ensino, com as concepções pedagógicas em desenvolvimento. À vista disso, a formação em contexto consolida os intercâmbios de experiências entre pares lotados na mesma unidade escolar e corrobora com a função do coordenador pedagógico/supervisor escolar como agente articulador, formador e transformador.

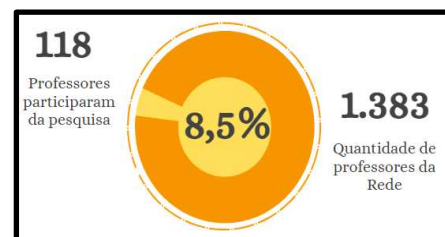
Dessa forma, entende-se essa perspectiva de formação a partir de uma concepção colaborativa que propicia uma prática coletiva.

A formação continuada de professores no contexto escolar se organiza a partir de uma pesquisa realizada junto ao grupo de professores sobre as áreas de interesse de estudo para que sejam abordadas no percurso formativo do ano vigente. Essa pesquisa acontece ao final do ano letivo e tem como foco o ano seguinte. Entretanto o que se observa é o baixo engajamento de professores, como podemos perceber na imagem abaixo que retrata o percentual de professores de Língua Portuguesa e de Matemática dos anos iniciais que participaram da pesquisa referente às sugestões de temáticas formativas:

Figura 6 – Pesquisa de temáticas avaliativas da formação continuada de professores da SME Fortaleza



Professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais que participaram da pesquisa para sugestões de temáticas formativas - 2024

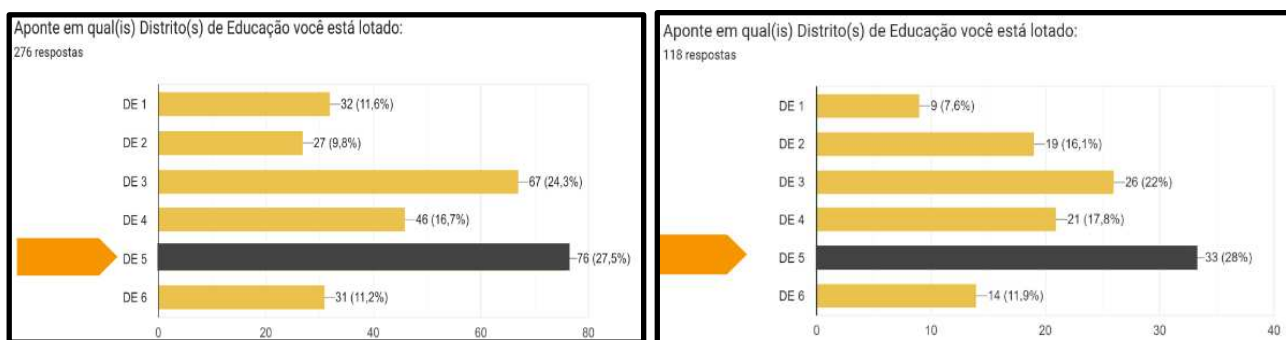


Professores de Matemática dos anos iniciais que participaram da pesquisa para sugestões de temáticas formativas - 2024

Fonte: SME Fortaleza (2024).

Uma das perguntas realizadas na pesquisa é a identificação do Distrito de Educação ao qual o professores encontra-se lotado e no caso aqui apresentado, observamos que o maior percentual de professores respondentes da pesquisa se encontram lotados no Distrito de Educação 5, sendo este o mesmo Distrito selecionado para nossa pesquisa.

Figura 7 – Percentual de professores que participaram da pesquisa de temáticas avaliativas da formação continuada de professores da SME Fortaleza



Percentual de professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais que responderam a pesquisa sobre as temáticas formativas - 2024

Percentual de professores de Matemática anos iniciais que responderam a pesquisa sobre as temáticas formativas - 2024

Fonte: SME Fortaleza (2024).

Esses dados ilustram a baixa participação dos professores de uma área específica na pesquisa realizada que deveria contar com a participação massiva dos docentes e que se reflete nas demais áreas, sendo por vezes até menor o percentual de participação. Aqui, podemos levantar algumas hipóteses como: a primeira, pode ser uma falha na comunicação, dificultando que essa informação e a divulgação dessa ação seja disseminada nos grupos de professores, visto que existe um fluxo das informações (SME - Distritos de Educação - Escolas) e a segunda, o desinteresse dos docentes de contribuírem com o próprio processo formativo, deixando essa responsabilidade nas decisões de outras pessoas.

O documento Orientações Pedagógicas da rede municipal de Educação de Fortaleza, esclarece como a formação em contexto deve acontecer ao apresentar que:

Para essa formação, o coordenador organiza sua rotina de modo a atender todos os professores da escola (anos iniciais, anos finais — todos os componentes curriculares — EJA e Educação Inclusiva) em grupos, respeitando o ano/série, a disciplina, a etapa ou a modalidade. No momento dessa formação, os professores conhecem de forma aprofundada a realidade dos alunos e da escola e socializam as especificidades das turmas em que lecionam, por isso o êxito da formação em contexto está nas discussões estabelecidas entre professores e coordenadores/supervisores (Orientações Pedagógicas, 2024).

Ressalta-se, que os estudos e as reflexões que orientam as formações em contexto partem de uma proposta única enquanto rede, objetivando uma unidade nas ações desenvolvidas nas escolas, ou seja, os coordenadores pedagógicos são formados e orientados para o desenvolvimento dessas formações a partir de encontros que acontecem entre eles e os

formadores de cada Distrito de Educação, que por sua vez, são formados e orientados pelo formador da SME sede.

O material utilizado na formação em contexto se pauta nas sugestões apresentadas pelos professores na pesquisa das temáticas e, também, nos resultados das avaliações diagnósticas de rede. Este último se organiza em formato de oficina pedagógica, na qual são realizados estudos dos dados das avaliações de cada unidade escolar e a elaboração de um plano de ação para ser efetivado no contexto escolar.

Após a realização da formação pelo coordenador pedagógico, as evidências da realização e a descrição das ações devem ser apresentadas em um relatório e enviado para acompanhamento do Distrito de Educação que, posteriormente, consolida as informações e encaminha para a Secretaria.

Da mesma forma, em seu texto, as Orientações Pedagógicas da SME (2024):

Enfatiza que outros momentos de formação em contexto devam existir na escola. Para que eles ocorram, o coordenador pedagógico/supervisor pode solicitar ajuda dos professores na definição de temas ou, ainda, conhecendo as necessidades da escola e do professor, apresentar sugestões de discussão, assim, dependendo da temática que será tratada na formação em contexto, o público pode ser ampliado, envolvendo também os profissionais da educação presentes na escola de uma forma geral. Os encontros podem ocorrer mediante reuniões, encontros pedagógicos, seminários, eventos internos, planejamento conjunto de aulas e atividades, acompanhamento de sala de aula, projetos interdisciplinares, entre outros.

Percebemos aqui duas orientações quanto ao direcionamento que o coordenador pedagógico pode dar a esses momentos formativos. Logo, este trabalho em um de seus objetivos específicos pretende analisar as dinâmicas de implementação da formação continuada de professores na rede municipal de Educação de Fortaleza, considerando a atuação dos coordenadores pedagógicos. A partir dessa investigação, buscaremos responder a uma das questões dessa pesquisa: como os coordenadores pedagógicos avaliam a formação continuada de professores no contexto escolar?

Outro aspecto observado no documento de Orientações Pedagógicas da rede municipal de Educação com relação a formação em contexto escolar refere-se aos objetivos ao se pensar nessa estrutura de formação, que são eles:

[...] fortalecer o ensino e a aprendizagem, promover reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos — bem como o processo de aprendizagem destes —, refletir acerca do planejamento, da organização e da gestão de sala de aula, vivenciar a ludicidade através de recursos manuais e/ou digitais na aprendizagem (jogos, vídeos, simulações, objetos de aprendizagem) e

tornar a família parceira do processo de aprendizagem (Orientações Pedagógicas SME, 2024).

Diante desses objetivos apresentados em documentos legais da Secretaria Municipal de Educação, realizaremos uma análise de como ocorre a formação desde o momento que é estruturada a nível de Secretaria até o momento que acontece no lócus da escola, identificando se as formações continuadas no contexto escolar acontecem em consonância com as orientações da rede municipal de Educação.

A proposta apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, no que se refere à formação continuada de professores no contexto escolar, aponta que processos formativos devem considerar os contextos sociais e educativos em que os professores e estudantes estão inseridos, de forma a romper com modelos de formação continuada padronizados (Imbernón, 2009). Corroborando com as ideias do autor destacamos, ainda, a necessidade de abordagens flexíveis e adaptáveis que atendam às necessidades e realidades dos professores e das escolas, ao mesmo tempo em que enfatiza o papel crucial das políticas e práticas institucionais na promoção de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida para os educadores.

Destarte, há necessidade fundamental de os educadores se engajarem em um processo contínuo de aprendizagem ao longo de suas carreiras, a fim de se manterem atualizados e eficazes em um cenário educacional em constante evolução. Nessa perspectiva,

A formação em contexto não se trata de uma ação a mais para a escola executar, ela deve ser compreendida como parte do processo de tomada de decisão sobre a forma de agir, no dia a dia da prática escolar. Ela é, sem dúvida, um espaço dialógico e democrático que necessita existir e ser valorizado por todos os sujeitos que fazem parte da escola (Orientações Pedagógicas SME, 2024).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade, apontada anteriormente, de que os educadores se envolvam em um processo contínuo de aprendizagem, especialmente em um cenário educacional em constante mudança. A formação em contexto, nesse sentido, torna-se o espaço em que teoria e prática se encontram de forma viva, promovendo o engajamento dos profissionais com os desafios reais da escola e valorizando a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

O coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Fortaleza exerce um papel central no processo de fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que um gestor do currículo, este profissional é mediador de práticas pedagógicas, articulador de ações formativas e promotor de uma cultura escolar democrática e inclusiva. A atuação do

coordenador pedagógico vai além do acompanhamento técnico, abrangendo também dimensões humanas e sociais do trabalho educativo.

Na rede municipal de Fortaleza, composta por uma diversidade de contextos escolares, que incluem tanto áreas urbanas quanto regiões de maior vulnerabilidade social, o coordenador pedagógico é desafiado diariamente a adaptar sua atuação às realidades específicas de cada escola. Em consequência disso, seu perfil precisa conjugar competências técnicas, sensibilidade social e capacidade de liderança dialógica. Entre as atribuições desse profissional, destaca-se o planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas, com foco na aprendizagem dos estudantes. O coordenador atua diretamente na formação continuada dos professores, promovendo encontros de estudos, formação e momentos de reflexão coletiva. Tais ações são orientadas pelas diretrizes curriculares da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), bem como pelas políticas públicas educacionais nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os documentos locais Documento Curricular Referencial Curricular (DCRC, 2021) e Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024).

O perfil do coordenador pedagógico requer domínio teórico-metodológico, capacidade de análise crítica do contexto escolar, habilidade em planejar e implementar ações formativas e uma postura ética e colaborativa. Ele precisa conhecer os documentos norteadores da educação municipal, além de ser um incentivador do uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas, que contribuam para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Imbernón (2010),

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Outro aspecto essencial do perfil desse profissional é a habilidade de promover a gestão democrática e a escuta ativa. Em um cenário de constantes transformações sociais e culturais, o coordenador precisa saber ouvir professores, estudantes, famílias e demais membros da comunidade escolar, atuando como articulador entre os diferentes segmentos. Nesse sentido, sua liderança deve ser marcada por empatia, compromisso com a equidade e capacidade de mobilização.

A rede municipal de Fortaleza tem investido em formações específicas para os coordenadores pedagógicos, visando a valorização e o aprimoramento do trabalho desses

profissionais. O acompanhamento técnico-pedagógico dos Distritos de Educação e os encontros formativos temáticos evidenciam o trabalho da gestão pública em fortalecer o papel estratégico do coordenador.

O perfil do coordenador pedagógico da rede municipal de Fortaleza é construído a partir da experiência, da escuta ativa, da formação permanente e do compromisso ético com o direito de todos os alunos a uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade social. Seu protagonismo no cotidiano escolar é essencial para que a escola cumpra sua função social e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em vista disso, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental nas instituições de ensino, sendo um dos profissionais responsáveis por garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sendo um elo entre a equipe docente, a gestão escolar e as políticas educacionais. Sua atuação abrange diversos aspectos da gestão pedagógica e da orientação tanto para professores quanto para alunos, contribuindo para o aprimoramento da educação. Diante dos desafios educacionais contemporâneos, a formação continuada emerge como uma necessidade constante para que os professores possam aprimorar suas práticas pedagógicas e responder às demandas de um ensino dinâmico e inclusivo.

Pereira (2017) argumenta que o coordenador pedagógico desempenha um papel crucial na mediação entre as diretrizes institucionais e a prática docente. Ao promover a formação continuada dos professores, o coordenador atua como um facilitador do desenvolvimento profissional coletivo, criando espaços para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa abordagem contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza o aprendizado contínuo e a colaboração entre os educadores.

A formação continuada no ambiente escolar ocorre no próprio espaço escolar, com práticas colaborativas que devem incentivar a reflexão, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o coordenador pedagógico deve assumir a função de mediador e articulador desse processo, promovendo momentos de estudo, discussões pedagógicas e troca de experiências entre os educadores.

Um dos principais desafios da formação continuada está na adequação das estratégias formativas às reais necessidades da equipe docente. O coordenador pedagógico, ao acompanhar de perto o cotidiano da escola, pode diagnosticar dificuldades e propor ações que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, ele deve incentivar uma cultura de aprendizagem contínua, onde os docentes se sintam motivados a aprimorar suas práticas e a experimentar novas metodologias que possam enriquecer o ensino.

Dentre outras situações enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos, evidencia-se a falta de clareza em relação às suas atribuições e a necessidade de equilibrar as demandas administrativas com as atividades formativas. Logo, destaca-se a importância de os coordenadores possuírem competências como escuta empática, capacidade de comunicação clara e habilidade para promover um ambiente de confiança e colaboração entre os professores.

Como possibilidades de superação dos desafios, Pereira (2017) propõe a análise dos movimentos e indícios de aprendizagem coletiva dos coordenadores pedagógicos, pois, a formação construída coletivamente favorece a tomada de consciência das participantes acerca do seu papel como formadoras. Essa conscientização colabora para o desenvolvimento de suas atividades e para a ampliação da compreensão de seu papel dentro da escola. Quando os coordenadores pedagógicos encontram espaços para ressignificar suas experiências e construir estratégias conjuntas para enfrentar desafios profissionais, ampliam-se as possibilidades de mudança em suas formas de pensar e agir.

Outro aspecto relevante da formação continuada é a sua vinculação ao projeto político-pedagógico da escola. O coordenador pedagógico deve garantir que as ações formativas estejam alinhadas aos objetivos educacionais da instituição, promovendo um ensino coerente com as diretrizes curriculares e as necessidades dos estudantes.

Além da dimensão pedagógica, esse profissional deve atuar como facilitador do diálogo entre professores, gestores e demais profissionais da educação, criando um ambiente propício ao desenvolvimento profissional coletivo. O trabalho em equipe e a valorização da experiência docente são essenciais para fortalecer a identidade profissional dos professores e aprimorar as práticas pedagógicas.

O coordenador pedagógico deve estar atento às inovações educacionais e tecnológicas, promovendo ações que integrem novas metodologias e ferramentas ao cotidiano escolar. A utilização de recursos digitais e estratégias ativas de ensino pode contribuir significativamente para a qualificação do trabalho docente e o engajamento dos estudantes.

Perante o exposto, assevera-se que o coordenador pedagógico desempenha um papel central na articulação da formação continuada no contexto escolar. Sua atuação deve estar pautada no compromisso com a qualidade da educação, na valorização dos professores e na busca constante por práticas inovadoras e eficazes. Ao fortalecer a formação continuada, a escola se torna um espaço de aprendizagem constante, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos e a comunidade escolar como um todo.

5 A AVALIAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

O objetivo deste capítulo é analisar os dados obtidos de maneira a evidenciar as percepções dos entrevistados sobre a formação continuada de professores que acontece no contexto escolar a partir da percepção dos coordenadores pedagógicos, sendo eles os responsáveis por essa formação. Para tanto, foram analisados os dados coletados por meio de um roteiro de entrevistas com perguntas semiestruturadas que foram dispostas a partir de quatro dimensões avaliativas, a saber: os atores e sujeitos da pesquisa - o perfil dos coordenadores pedagógicos; percepções - as demandas profissionais que emergem no contexto educativo; percepções - a aceitação das propostas formativas pelos professores; contextos - ambiente escolar); e governança e processos - atuação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza).

Essas entrevistas foram realizadas com sete coordenadores pedagógicos que atuam em escolas localizadas no Distrito de Educação 5 da rede municipal de Educação de Fortaleza. Para a identificação de cada coordenador pedagógico entrevistado utilizaremos a letra C seguida de um número que indica a ordem em que as entrevistas foram realizadas: C1 - primeiro coordenador pedagógico entrevistado; C2 - segundo coordenador pedagógico entrevistado; C3 - terceiro coordenador pedagógico entrevistado; C4 - quarto coordenador pedagógico entrevistado; C5 - quinto coordenador pedagógico a ser entrevistado; C6 - sexto coordenador pedagógico entrevistado; C7 - sétimo coordenador entrevistado.

A análise dos dados que aqui é proposta tem como base a literatura utilizada ao longo do texto que discorre sobre avaliação de implementação de políticas públicas, formação continuada de professores e a formação no contexto escolar. Além disso, durante a análise dos dados da pesquisa apresentada neste capítulo, no intuito de a análise será organizada a partir das categorias que foram desdobradas a partir das dimensões estabelecidas no roteiro de entrevista e que se encontram descritas no Quadro 1 apresentado no capítulo 2.

O Quadro 1, apresentado no Capítulo 2, organiza de forma sintetizada as dimensões e categorias utilizadas no roteiro de entrevista e na análise de dados, evidenciando os principais aspectos investigados na pesquisa sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação em contexto. Cada dimensão foi construída a partir dos objetivos do estudo e dos referenciais teóricos adotados, permitindo relacionar as percepções dos coordenadores com os fundamentos da formação continuada e da liderança pedagógica. O quadro funciona como instrumento de sistematização, oferecendo clareza sobre os critérios de análise e facilitando a compreensão das

relações entre os diferentes elementos do processo investigativo, articulando os dados coletados às categorias analíticas definidas.

5.1 Coordenadores Pedagógicos: atores e sujeitos da pesquisa

Nessa dimensão, pretende-se analisar como os coordenadores pedagógicos definem e compreendem o conceito sobre a prática que realizam no contexto escolar e como entendem a rotina de trabalho que desempenham nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Segundo Vasconcellos (2002), o coordenador pedagógico é um mediador essencial entre a equipe docente, os alunos e a administração da escola. Sua função transcende o planejamento e se estende à necessidade de respostas imediatas a desafios imprevistos. Dessa forma, sua atuação é caracterizada pela flexibilidade e pela capacidade de resolver problemas em tempo real:

(C2): “A gente é como se fosse, assim, um coração ou algo assim, aquela que uma situação que a gente está, todo momento a gente está interagindo, tomando decisões, revisando assim, o melhor dos nossos alunos. A gente, enquanto coordenador, é aquela função que, quando eu estudava didática, eu lembro que o professor disse assim, você planeja sua aula e você vai lá e o nosso trabalho é assim. Acontecem situações que não estavam no seu planejamento, mas surgiu ali na sua aula de aula e você tem que dar uma devolutiva, tem que resolver. E assim somos nós, coordenadores”.

A analogia feita, pela entrevistada, com o "coração" ressalta a centralidade desse profissional no processo educativo, indicando sua atuação constante e interativa para garantir a melhor experiência de aprendizagem para os alunos. O coordenador pedagógico, conforme apresentado pela entrevistada, não apenas supervisiona, mas também participa ativamente das tomadas de decisão e adaptações necessárias no cotidiano escolar. Assim, percebemos nos trechos da entrevista que os coordenadores pedagógicos sentem que essa rotina invalida, por vezes, sua atuação como formador e mediador junto aos professores, sobretudo, no momento da formação em contexto. Nas falas, percebemos que há uma compreensão do papel e da rotina do coordenador mas que a efetivação na prática ainda se encontra distante da realidade:

(C7): “Eu compreendo nosso papel de coordenador como essa pessoa que vai organizar a orquestra e cuidar de todos que fazem parte da banda, dando o suporte que cada qual precisa, assim como os professores fazem na sala de aula, nós fazemos na unidade escolar em que trabalhamos. Apesar de eu ter consciência que diversos fatores podem intervir nessa nossa realidade, principalmente os constantes e já esperados imprevistos diários que ocorrem no espaço escolar”.

Nesse outro trecho da entrevista com o coordenador C7, há uma compreensão sobre o papel do coordenador pedagógico como mediador das relações, articulador de processos e líder formativo dentro da escola. A fala evidencia que a confiança e o relacionamento interpessoal entre o coordenador e o grupo docente são elementos fundamentais para o sucesso da formação em contexto e para o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, crítica construtiva e colaboração. Ao reconhecer a importância da relação humana no trabalho pedagógico, o sujeito destaca que o vínculo de confiança cria um ambiente favorável à troca de ideias, à escuta e à reflexão coletiva — aspectos essenciais para a implementação de políticas públicas.

O coordenador pedagógico deve ser esse sujeito que organiza, orienta e dá sentido às ações educativas da escola, sendo o responsável por criar condições para que o trabalho docente aconteça de forma integrada e colaborativa. A metáfora utilizada no trecho — o coordenador como alguém que “organiza a orquestra” — sintetiza com precisão essa função que cabe a ele harmonizar os diferentes papéis e potencialidades da equipe escolar, promovendo a unidade do trabalho pedagógico:

(C5): “Compreendo que é atuar como um líder pedagógico cuja principal missão é articular o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação de qualidade por meio do apoio, da escuta e da formação em contexto dos professores”.

O coordenador C5 demonstra uma compreensão clara do papel do coordenador pedagógico como líder pedagógico, cuja função principal é articular o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Esse entendimento vai ao encontro de uma perspectiva que não se limita a aspectos burocráticos ou administrativos, mas que coloca o foco no apoio pedagógico, na escuta ativa e na formação em contexto dos professores.

Além disso, compreender a função de líder pedagógico significa relacionar sua atuação à implementação das políticas públicas educacionais. Como destaca Lotta (2010), os profissionais que atuam na linha de frente das políticas públicas – os chamados burocratas de nível de rua – reinterpretem e dão concretude às políticas, adaptando-as às realidades locais. Nesse sentido, o coordenador pedagógico, ao articular o processo de ensino e aprendizagem, é também um agente central na implementação das políticas públicas. Sua liderança pedagógica transforma diretrizes em práticas cotidianas que afetam diretamente a qualidade do ensino.

Assim, compreender a função de líder pedagógico como articulador do processo de ensino e aprendizagem significa reconhecer que o coordenador pedagógico é peça-chave na promoção de uma educação de qualidade e na efetivação das políticas educacionais. Sua

atuação envolve apoiar, escutar e formar professores em contexto, fortalecendo uma prática colaborativa e reflexiva, comprometida tanto com o desenvolvimento profissional docente quanto com a concretização das políticas públicas na escola:

(C7): "Que tenhamos mais tempo na formação de coordenadores para discutir a execução da formação em contexto... Sei que os coordenadores são professores, mas uma formação não é uma aula para alunos, é uma troca entre pares, e que nesse caso, um de nós está em posição de liderança, quanto mais seguros estivermos, melhor será a formação em contexto".

Ainda sobre a atuação dos coordenadores como formadores, o trecho acima evidencia uma reflexão sobre a necessidade de fortalecer a formação desses profissionais para que possam atuar com segurança, clareza e intencionalidade nas formações em contexto. A fala revela uma preocupação legítima com o preparo pedagógico e metodológico dos coordenadores, uma vez que muitos deles, embora possuam experiência docente, não foram formados para exercer a função de formadores de pares. Tal distinção é fundamental: ser professor não é o mesmo que ser formador de professores, pois o trabalho formativo exige competências específicas relacionadas à escuta, mediação, liderança e reflexão coletiva.

O coordenador pedagógico desempenha um papel essencial de mediação entre a teoria e a prática, articulando o conhecimento científico, a experiência docente e as políticas educacionais. Para exercer esse papel com eficácia, ele precisa de espaços próprios de formação que o preparem para lidar com os desafios do acompanhamento pedagógico, da orientação didática e da condução de processos formativos colaborativos. Assim, a fala do coordenador C7 — “mais tempo na formação de coordenadores” — reforça a importância de investir em formações continuadas voltadas especificamente para os coordenadores pedagógicos, que os auxiliem a desenvolver competências de liderança formativa e reflexiva.

Nesse outro trecho da coordenadora C3, destaca-se a importância do contato constante entre os professores e a gestão escolar, ressaltando a necessidade de estratégias inovadoras para garantir esse suporte, apesar dos desafios cotidianos:

(C3): "O que não pode faltar, na verdade, é esse contato com os professores. A gente tem que estar o tempo todo criando estratégias, momentos, buscando um tempo que não temos, porque é muito dinâmico, é muito corrido, para poder separar um momento para sentar mesmo, para conversar, falar das dificuldades, para conhecer as turmas...Então, a gente precisa estar o tempo todo inovando, criando estratégias para que a gente possa estar dando esse suporte. Para mim, o principal é esse. Porém, também na prática, no dia a dia, muitas vezes, isso não consegue ser atingido. Porque é que pais que chegam para resolver algum problema, são crianças que precisam de algum tipo de atendimento. Exige que a gente precisa entrar em contato com o distrito. Então, é algo que a gente precisa de muita organização".

A dinâmica escolar das escolas municipais de Fortaleza exige que os professores e a equipe gestora encontrem maneiras eficazes de comunicação e suporte mútuo. Segundo Libâneo (2003), a gestão democrática na escola requer o envolvimento ativo dos docentes na tomada de decisões, algo que só pode ser efetivado por meio de encontros regulares e espaços de troca de experiências. Aqui, enfatizamos a importância de analisar o contexto em que se dá a implementação de uma política pública, pois, quando o contexto não favorece a efetivação da política e essas questões não são refletidas, as ações da política acabam não sendo realizadas em conformidade com as diretrizes da Secretaria. A dimensão avaliativa que trata dos contexto abordaremos mais à frente na seção que trata especificamente desse aspecto.

Os atores e sujeitos envolvidos no processo de implementação da política de formação continuada de professores da rede municipal precisam ser escutados de forma a criar oportunidades de interação entre os professores, promovendo um ambiente de colaboração e desenvolvimento profissional. Nas falas dos coordenadores, percebemos que não há uma avaliação por parte da Secretaria da realização da formação em contexto junto aos professores, ou seja, após a realização da formação pelos coordenadores, não há um registro avaliativo das percepções dos professores que participaram daquela formação.

Assim, a criação de estratégias inovadoras para garantir esses momentos formativos passa pela compreensão e ajustes que são feitos em cada unidade escolar, sendo muitas vezes diferente daquelas propostas nas orientações para a formação em contexto.

Outro aspecto apontado que interfere na rotina do coordenador pedagógico, refere-se ao absenteísmo docente, sendo este apontado, pelos entrevistados, como um fator que compromete a qualidade do trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que desvia sua atuação principal de apoio pedagógico para tarefas operacionais:

(C4): “Então, assim, a gente não vai fugir disso que é a realidade. Eh, nós temos aqui a gente que é coordenador, a gente acaba sendo tudo na escola. A gente tem que ser quem atende ao pai, a gente tem que atender ao aluno, enfim, atende ao professor. Isso é tranquilo, assim, é normal, faz parte. Até aí OK. Mas o grande problema que a gente tem eu acho que acaba atrapalhando muito e até empobrecendo o trabalho do coordenador pedagógico é o absenteísmo que a gente tem, que é muito grande. A nossa escola é uma escola muito grande. Então assim, é algo normal, assim, que não deveria ser, mas é algo que faz parte da rotina do professor. Porque a gente não vai, a gente não vai deixar o aluno sem aula. O que que a gente vai fazer? Então a gente acaba fazendo essa substituição, tornando-se um professor substituto, né? Para as ausências do professor. Numa escola que é pequena, talvez eu acho que não aconteça tanto isso. Não seja tão, tão comum. Mas uma escola como essa, que tem 42 professores, acaba que as pessoas adoecem, né? Que a família adoecer, acontece imprevisto, enfim. E aí acaba prejudicando um pouco a nossa dinâmica”.

De acordo com Libâneo (2016), o coordenador pedagógico tem um papel essencial na formação continuada dos docentes e no aprimoramento das práticas pedagógicas. No entanto, percebemos nos trechos das entrevistas que quando é constantemente deslocado para substituir professores ausentes, esse trabalho é comprometido, levando a um empobrecimento das ações pedagógicas e à sobrecarga desse profissional. Essa realidade, presente nas escolas municipais de Fortaleza, aponta para a necessidade de políticas que minimizem o impacto do absenteísmo e garantam que o coordenador pedagógico possa desempenhar suas funções estratégicas. Para minimizar os impactos dessa situação, medidas como a criação de um banco de professores substitutos podem colaborar para que o coordenador pedagógico possa de fato exercer sua função e suas atribuições.

Logo, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que possibilitem um ambiente de trabalho mais estruturado que permitam que o coordenador pedagógico atue de maneira efetiva na melhoria do ensino.

5.2 Perspectiva dos Coordenadores Pedagógicos sobre a Política de Formação Continuada: análise das práticas e desafios da implementação

Ao abordarmos a dimensão que trata da formação continuada de professores, percebemos nas falas dos coordenadores entrevistados uma compreensão sobre a diferenciação da formação inicial, como sendo aquela recebida na universidade, e a formação continuada que acontece ao longo da vida profissional, sendo ela ofertada em serviço ou mesmo a formação que o professor busca de forma individualizada:

(C3): *“Eu acredito que a formação continuada se dá no âmbito, no contexto escolar, que aí, no caso, vem a questão da formação em contexto, que está dentro da própria unidade, quando fora também, quando parte da rede, no caso a rede municipal, e também do próprio professor em relação à busca de novos títulos, de novos conhecimentos. Eu entendo dessa forma.”*

(C2): *“Inicialmente todos os professores já têm a formação inicial e nós que trabalhamos na Prefeitura, da Secretaria de Educação, a gente precisa, faz parte da nossa formação continuada... E sempre a gente precisa desses momentos que, com a implementação do terço, na formação dos professores, um dos requisitos lá da lei, mas é que esse momento é para a formação continuada dos professores, né? E que bom que a gente trabalha na prefeitura e tem essa dimensão, né? Nossa responsabilidade assim enquanto coordenadores, também, essa dimensão de ajudá-los vendo a prática pedagógica deles e assim mais ou menos esse sentido é importante e necessário e faz parte do nosso trabalho de coordenador pedagógico a formação dos nossos professores, que eles têm a formação inicial, que eles precisam ter formação em serviço, até por conta, esse ano também tem aquele lá do nosso PCCs, né, que aumenta lá na letrinha, é importante. É uma política, eu até acredito que seja assim.”*

Na análise das entrevistas percebemos que essa compreensão sobre a formação continuada e a sua importância para a prática pedagógica são aspectos bem compreendidos, assim como o papel do coordenador pedagógico como mediador desse processo. A compreensão apresentada nas entrevistas revela, também, que há uma consonância com as diretrizes da SME Fortaleza.

Segundo as falas das entrevistas, há uma compreensão sobre os professores já possuírem uma formação inicial necessária para o exercício da docência, mas a continuidade do aprendizado e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas são fundamentais para garantir a qualidade da educação. A formação continuada, conforme mencionado, é um processo dentro da política educacional que deve ser incentivada e regulamentada por leis e normativas, como a que estabelece o terço da jornada dos docentes para esse fim, legitimado pela Portaria 204/2014.

Além disso, destaca-se o papel da gestão educacional na implementação e fortalecimento dessas ações formativas, sendo esta gestão formada pelos atores e sujeitos responsáveis pela política. De acordo com Libâneo (2013), a formação docente não deve ser vista apenas como um requisito burocrático, mas como um processo dinâmico e reflexivo, que permite a ressignificação das práticas pedagógicas. Assim, o coordenador pedagógico é um sujeito essencial no acompanhamento e orientação dos professores, promovendo uma cultura de formação continuada dentro das escolas.

Partimos, então, para o entendimento dos coordenadores pedagógicos sobre a formação ofertada pela rede municipal de Educação de Fortaleza.

(C2): *“Como a nossa rede é muito grande, é dividida por regional, eu faço parte aqui do Distrito de Educação 5, a gente tem encontros, que são com todos os coordenadores. Inicialmente, quando todas as regionais ficam juntas, ou às vezes só três regionais na Academia do Professor, a gente tem esse espaço, alguns momentos são todos, outros são algumas por parte. Divididos de manhã tantas regionais e à tarde outras. E também a gente tem a nossa formação que é no nosso distrito mesmo. Cada distrito tem o seu e tem a nossa formação do Distrito 5, que a gente participa. A nossa formadora, inicialmente, faz um relato de como será o ano, das nossas formações, quantas serão, os temas, alguns ela já divulga. Tem aquela plataforma que foi criada, que a gente pode, não saberia dizer o nome dela agora, mas tem a plataforma, que a gente entra, que tem o material e é organizada assim, a secretaria, a formadora diz que eles recebem a formação, que eles também, os formadores também têm formação e eles repassam a formação para nós, que somos coordenadores, e a gente repassa para os nossos professores, visando que aquela formação chegará até o nosso aluno que é o objetivo maior da melhoria da prática pedagógica nesse sentido”.*

O trecho da entrevista com a coordenadora C2 evidencia a estrutura organizacional e o funcionamento da formação continuada de professores na rede municipal de Fortaleza. A

divisão da formação por Distritos de Educação é uma estratégia que busca garantir a capilaridade das ações formativas e possibilitar um acompanhamento mais próximo das necessidades específicas de cada território. De acordo com Libâneo (2013), a descentralização da gestão educacional permite maior eficácia na implementação de políticas pedagógicas, pois leva em consideração as especificidades locais (contextos) e favorece uma melhor articulação entre os diferentes atores da educação (governança e processos).

A realização de encontros presenciais, com a participação de todos os coordenadores pedagógicos, representa uma oportunidade de alinhamento estratégico e compartilhamento de práticas promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Essas reuniões ocorrem em espaços específicos, como a Academia do Professor, reforçando a importância de um ambiente estruturado para a formação docente. Conforme Imbernón (2010), a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores, pois permite a atualização constante e a troca de experiências que enriquecem a prática pedagógica.

Além disso, a descrição do processo de formação revela a existência de um ciclo formativo bem estruturado, no qual há uma hierarquia na organização de compartilhamento das formações: os formadores recebem formação da Secretaria de Educação, repassam para os coordenadores, que, por sua vez, realizam a formação em contexto com os professores. Esse modelo reflete o conceito de formação em cascata, que segundo Nóvoa (1999) é um método eficiente para garantir que as informações cheguem a todos os níveis da rede de ensino.

Por fim, a formação continuada descrita no trecho tem como objetivo final a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Para a coordenadora C2, é fundamental a estruturação e a continuidade das formações para a construção de uma educação de qualidade.

A realização das formações continuadas são avaliadas positivamente pelos coordenadores pedagógicos por possibilitarem momentos de trocas entre os professores, por possibilitar diálogos entre os mesmos que podem contribuir com a prática pedagógica uns dos outros.

(C3): *“O aspecto positivo são justamente essas trocas, porque muitas vezes a grande dificuldade do professor, a gente vai perceber, é colocar essas teorias de forma prática em sala de aula, muitas vezes até compreendem um pouco parcialmente ou compreende no todo, mas não consegue colocar na prática e na formação como há muitas trocas de experiência eles conseguem visualizar isso na forma prática”.*

(C5): *“O que os professores avaliam como parte positiva da formação é quando os temas abordados têm como base as reais necessidades de sala de aula da escola, alinhando a teoria à prática, refletindo sobre sua atuação e identificando pontos de melhorias. O momento de escuta e partilhas pedagógicas entre os colegas. Os*

professores se sentem acolhidos em suas falas, apresentando os desafios, que a formação dispõe desse espaço para o diálogo”.

Ao serem questionados sobre os aspectos desafiadores que avaliam nesses momentos formativos observamos que há uma fala que é recorrente com relação a rotatividade de professores, pois, a rede tem um regime de professores substitutos que por vezes interfere na organização do trabalho pedagógico. Outro aspecto observado nas entrevistas, refere-se ao momento de realização da formação em contexto. A organização da rede municipal de Fortaleza para realização dessa formação acontece de forma fragmentada por ano/série, ou seja, a cada dia da semana uma turma é contemplada com esse tempo destinado ao planejamento e a organização do trabalho. Logo, na avaliação dos coordenadores pedagógicos que realizam a formação em contexto, eles sentem que dificulta as trocas e as tomadas de decisões de forma coletiva, como podemos observar no relato:

(C2): *“A dificuldade maior é a gente encontrar, assim, um tempo que todos os professores possam estar juntos, porque é assim, a fragmentação, nesse sentido que a gente, quando a gente, eu consigo encontrar todos os professores, é só quando a gente faz ao sábado, que é para repor o encontro, alguma situação assim. Repor o encontro, primeiro que às vezes tem paralisação, alguma situação assim. Aí quando a gente consegue se juntar no sábado. Porque na semana, a dificuldade mesmo é só que a gente tem que fazer várias vezes porque não pode contar com todos os professores que são por hora a aula e mesmo o fundamental dos anos iniciais eles também estão divididos tem o dia do primeiro, do segundo, do terceiro eu acho que se a gente tivesse naquele outro momento que existia antes do terço, que tinha aquele planejamento quando era todos, era o que a gente queria: um momento com todos. E naquele momento a gente precisava do terço para planejar para outras atividades. E agora a gente tem, mas tem esse desafio que é um dia que possa contar com todos os professores. Eu acredito que há troca também, porque a gente se encontra por pares. Eu trabalho em uma escola mista, eu tenho, na segunda-feira, eu tenho aqueles professores da área de linguagem do primeiro ano. E tem um ou outro professor das outras disciplinas que coincide de ser o terço. Se a gente, quando tem um encontro mesmo, que todos estão juntos, é bem mais proveitoso, nesse sentido, que todos estão juntos”.*

Vale ressaltar, ainda, que o não envolvimento de todos professores nesse momento formativo é outro aspecto avaliado como desafiador para os coordenadores pedagógicos, demonstrando resistência em participar dos momentos de trocas que as formações possibilitam, como é relatado abaixo:

(C3): *“E os desafios, na verdade, é de ter, vamos dizer assim, conseguir o 100% de envolvimento dos professores, porque apesar disso, ainda existe uma quantidade de professores que tem uma certa resistência em participar, a ter essas trocas, de fazer parte dessas trocas. Então a gente ainda percebe isso, muitos, uma grande parcela, participam, gostam, fazem questão de estar. Mas a gente ainda percebe que ainda existe uma parcela de professores que têm dificuldade de entender o real sentido da formação, que é trazer mais conhecimento, é facilitar o trabalho, é dar suporte*

teórico sim, porque é importante. Então, a gente percebe essa dificuldade desse envolvimento geral dos professores. Esse é o desafio ainda”.

Segundo a citação da entrevista da coordenadora C3, há uma parcela significativa de professores que se envolve ativamente, mas ainda persiste um grupo que demonstra resistência à participação nesses momentos formativos. Essa resistência pode estar associada a diversos fatores, como carga de trabalho excessiva, falta de reconhecimento sobre a importância da formação continuada e até mesmo questões culturais enraizadas na prática docente.

A literatura educacional destaca a formação continuada como um elemento essencial para o aprimoramento da prática pedagógica e para a melhoria da qualidade do ensino (Tardif, 2014). No entanto, estudos indicam que a adesão dos professores a essas formações não é homogênea. Alguns profissionais tendem a perceber a formação como uma exigência burocrática, sem necessariamente compreender seu impacto positivo no dia a dia da sala de aula (Imbernón, 2010).

(C5): *“Os principais desafios apontados pelos professores são, em algumas vezes, o que é proposto na teoria não consegue aplicar a sua totalidade em prática, diante de turmas numerosas e diversas, por se tratar da concentração de muitas crianças com deficiências na mesma sala, o tempo que não tem para o estudo e leituras ofertados nas formações, o que pode comprometer a efetivação de práticas inovadoras”.*

Os pontos evidenciados pelo coordenador pedagógico C5 apontam alguns dos principais desafios vivenciados pelos professores na implementação de propostas pedagógicas no cotidiano escolar. A fala revela a distância entre teoria e prática, marcada por fatores estruturais e organizacionais, como turmas numerosas e heterogêneas, presença de várias crianças com deficiência em uma mesma sala de aula e a falta de tempo para estudo e reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas formações. Esses aspectos comprometem a efetivação de práticas inovadoras e a qualidade da aprendizagem.

Apesar da relevância das formações e da busca por inovação pedagógica, a efetividade dessas práticas depende de condições concretas de trabalho. Turmas numerosas e diversas, ausência de tempo para estudo e insuficiente apoio institucional configuram barreiras para a materialização das propostas formativas. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas que articulem formação continuada com melhoria das condições objetivas de trabalho docente, favorecendo, assim, práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

A percepção de que a formação é uma exigência sem relação prática com o cotidiano escolar pode ser agravada quando os programas de formação são impessoais e desconectados das necessidades específicas dos professores. Muitas propostas de formação

continuam a ser centralizadas e padronizadas, sem considerar a diversidade de contextos em que os professores atuam, o que acaba gerando um descompasso entre o conteúdo oferecido e a realidade das escolas. Essa falta de personalização nos processos formativos pode levar os professores a questionarem sua relevância e aplicabilidade.

(C7): “Quando são sugeridas ações que podem ser levadas à sala de aula com nossas condições reais de prática, estas ganham mais destaque na execução por parte dos docentes. Mas quando são sugeridas práticas que dependem de condições que a escola não tem, incluindo a dificuldade pela quantidade de alunos em sala (dentre estes alunos deficientes com maiores comprometimentos), essas ações não são nem cogitadas pelos professores”.

As falas dos sujeitos da pesquisa revelam que as ações formativas ganham maior relevância quando se conectam à realidade das salas de aula, respeitando o contexto e as limitações estruturais das escolas. Por outro lado, quando as propostas se mostram distantes das condições existentes — seja pela falta de recursos materiais, pelo elevado número de alunos ou pela presença de estudantes com deficiência que exigem maior atenção —, elas tendem a ser desconsideradas ou abandonadas pelos docentes, por não se mostrarem viáveis no cotidiano escolar.

Essa constatação dialoga com o que Tardif (2021) denomina de *saberes da experiência*, ao reconhecer que o professor se apoia em conhecimentos construídos na prática para tomar decisões pedagógicas. Quando as formações desconsideram esse saber prático e o contexto real em que o professor atua, elas perdem o significado.

No mesmo sentido, Gatti (2018) aponta que a formação docente só produz impactos reais quando há coerência entre o que é proposto nos espaços formativos e as possibilidades efetivas de aplicação no cotidiano da escola. A autora destaca que a formação precisa reconhecer as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, contemplando as especificidades de cada contexto educacional. Assim, propor práticas descoladas da realidade escolar gera frustração e desmotivação, afastando o professor do processo formativo e dificultando a implementação de inovações pedagógicas.

É essencial, portanto, que a formação continuada seja pensada de forma a proporcionar aos professores experiências significativas e contextualizadas, que lhes permitam não apenas adquirir novos conhecimentos, mas também desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática e transformá-la de acordo com as necessidades de seus alunos e da sociedade. Para que isso ocorra, é necessário um esforço conjunto entre as políticas educacionais, as instituições formadoras e os próprios educadores, com vistas a construir

programas de formação que sejam relevantes, atrativos e que favoreçam a construção de uma cultura de aprendizagem contínua nas escolas.

Além disso, é importante que os professores sintam que a formação continuada é um espaço de valorização profissional e não apenas uma exigência burocrática. Ao se perceberem como protagonistas de sua própria formação, os educadores estarão mais dispostos a se engajar de forma ativa e significativa nos processos formativos, reconhecendo neles uma oportunidade de crescimento tanto pessoal quanto profissional. Dessa forma, a formação continuada pode deixar de ser vista como um mero cumprimento de formalidades e se tornar um processo dinâmico e enriquecedor para todos os envolvidos no processo educacional.

Outro aspecto relevante é a percepção que os coordenadores pedagógicos apresentam com relação a necessidade de metodologias formativas que realmente dialoguem com a realidade dos docentes. Muitos professores não se sentem motivados a participar porque percebem que os conteúdos abordados não se conectam diretamente com seus desafios cotidianos. Para superar esse obstáculo, é fundamental que as formações sejam planejadas de maneira contextualizada, promovendo a troca de experiências entre os professores e oferecendo suporte teórico e prático de forma equilibrada:

(C7): "...práticas que os professores possam adotar com suas turmas numerosas, homogêneas e sempre estabelecer explicitamente a ligação entre as formações e ainda, porque tal temática foi escolhida. Quando sabemos os porquês das coisas, até as críticas podem ser diminuídas, pois a compreensão das decisões que foram tomadas nos ajudam a entender as escolhas. Compreendo também que uma formação mais crítica e reflexiva seria muito importante".

O trecho acima enfatiza a importância da clareza sobre os objetivos e as escolhas temáticas das formações. De acordo com a fala do coordenador pedagógico, compreender o porquê das ações formativas e os critérios que orientam a escolha dos temas é um fator determinante para o envolvimento dos professores e para a construção de uma cultura de colaboração e corresponsabilidade. Quando o docente entende o propósito de cada atividade e reconhece sua relação com as metas pedagógicas da escola, tende a se engajar mais e a perceber sentido na formação.

Além disso, a cultura institucional da rede municipal, tem um papel crucial nesse cenário. Escolas e redes de ensino que fomentam um ambiente colaborativo e valorizam a formação continuada tendem a ter maior adesão dos professores. O professor deve ser valorizado como profissional reflexivo e autônomo, de forma a compreender a formação como parte de sua trajetória e não como uma imposição externa.

Portanto, o desafio mencionado refere-se não apenas à adesão dos professores às formações continuadas, mas também à necessidade de mudanças estruturais na maneira como esses processos são concebidos e implementados pela Secretaria Municipal de Educação. Estratégias como o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e o incentivo ao protagonismo docente podem ser caminhos eficazes para superar essa resistência e garantir uma participação mais ampla e engajada.

De acordo com as Orientações Pedagógicas do Ensino Fundamental (2024), a Secretaria Municipal de Educação define que o coordenador deve organizar sua rotina de modo a atender todos os professores da escola (anos iniciais, anos finais - todos os componentes curriculares - , EJA e Educação Inclusiva) em grupos, respeitando o ano/série, a disciplina, a etapa ou a modalidade. No momento dessa formação, os professores conhecem aprofundadamente a realidade dos alunos e da escola e socializam as especificidades das turmas em que lecionam, por isso o êxito da formação em contexto está nas discussões estabelecidas entre professores e coordenadores/supervisores.

Ainda, orienta que esse momento deve ser realizado nos tempos destinados ao planejamento dos professores, ou seja, no terço da carga horária dos professores para atividades extra-sala. Esse planejamento estabelece dias específicos para o ensino de diferentes áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, dentre outras áreas. Conforme os documentos, essa estrutura organizacional visa otimizar o trabalho pedagógico e promover maior articulação entre os professores:

(C2): “Pronto a gente já tem um calendário elaborado pela Secretaria de Educação que cada dia da semana tem o planejamento tem aquele grupo, tem o dia da linguagem tem o dia da matemática, o dia das ciências humanas tem a sexta-feira que é dedicada aos professores que estão na sala de aula durante o planejamento do professor, então, desse modo, já tem, assim, um calendário próprio, certo? Aí a articulação é fazer o convite para os professores, e dizer que a gente vai trabalhar essa demanda. Às vezes, assim, quando é possível a gente até, quando a gente tem os monitores na escola, que também é outra política da prefeitura, que nos ajuda muito, é possível que um monitor permaneça um instante um tempo na sala de aula, para a gente ter uma conversa sempre com os professores, para reunir todos, aí é mais essa questão”.

(C5): “Mensalmente, acontece a formação dos coordenadores pedagógicos no Distrito de Educação e de acordo com o tema abordado, repassamos para os professores a formação em contexto, seguindo as orientações recebidas”.

Logo, o modelo de planejamento descrito nos trechos acima, demonstram uma organização da prática pedagógica, alinhada às políticas educacionais. A definição de um

cronograma estruturado e a articulação entre professores são aspectos que favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes.

Além disso, a menção à articulação entre professores destaca a importância da colaboração docente. De acordo com Nóvoa (1999), a troca de experiências entre educadores é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional contínuo. Quando se fala da troca de experiências entre educadores, a ideia é que o conhecimento não deve ser visto como um recurso individual, mas como algo que pode ser compartilhado e, assim, enriquecido pelo trabalho coletivo. Isso envolve não apenas a troca de estratégias pedagógicas, mas também a reflexão conjunta sobre os desafios enfrentados na sala de aula, o que propicia a construção de soluções mais eficazes e adaptadas à realidade dos alunos.

O desenvolvimento profissional contínuo se vincula a esse processo colaborativo porque é por meio da interação com os colegas de profissão que os educadores conseguem se atualizar, aprender novas abordagens e metodologias, além de refletir sobre suas próprias práticas. No entanto, essa articulação nem sempre é fácil de ser realizada. Muitas vezes, a dinâmica escolar está imersa em contextos de trabalho que não favorecem a colaboração entre os professores. A falta de tempo, a sobrecarga de tarefas e a escassez de espaços para a troca de ideias podem dificultar esse tipo de interação. Ademais, a resistência a novas abordagens ou a falta de uma cultura institucional que valorize essa troca também são barreiras significativas para o desenvolvimento de uma prática colaborativa eficaz.

A articulação entre os professores, portanto, exige um esforço conjunto não apenas entre os educadores, mas também por parte da gestão escolar e das políticas educacionais, que precisam criar condições adequadas para que essa troca seja possível. Isso inclui, por exemplo, a disponibilização de tempo para reuniões pedagógicas, a criação de espaços de formação continuada e a promoção de uma cultura institucional que incentive o trabalho em equipe.

Diante do exposto acima, o que se observa nos relatos de alguns coordenadores pedagógicos é que há uma compreensão de como deve acontecer a formação em contexto de acordo com as diretrizes da SME Fortaleza mas que existe na prática um ajuste dessas orientações, visando um melhor aproveitamento dos momentos em que são realizadas as formações em contexto, como podemos observar no trecho abaixo:

(C3): *“Cada dia aquele grupo que estava planejando e a gente fazia com aquele grupo, durante toda a semana. Nós já fizemos essa estratégia, mas a gente perde muito tempo. Nós já fizemos e deu mais certo e a gente usou várias vezes essa outra estratégia que foi os professores ficarem à noite na escola. A gente conseguiu conquistar assim um número bem significativo, assim, 85, 90% dos professores*

participando, então assim, foi bem proveitoso. Então, o expediente termina, a gente fica e deu muito certo. E nós também utilizamos o Meet, a gente já fez virtual também. Aí também fazia à noite, fazíamos virtual, nós fizemos à noite. Então, sempre à noite”.

O trecho evidencia a busca por estratégias eficazes para a realização das formações em contexto no ambiente escolar. Observa-se a realização de uma adaptação dos horários e formatos para garantir maior adesão dos professores, otimizando o tempo e a participação. A reflexão que podemos fazer com relação a esse aspecto é a falta de um diálogo ou até mesmo uma avaliação da Secretaria que revele as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre a implementação da política.

Na situação apresentada pelo coordenador C3, percebe-se que a tentativa de realizar o planejamento durante a semana no horário destinado ao planejamento foi considerada ineficiente devido ao tempo excessivo despendido e que a permanência dos professores na escola no período noturno mostrou-se mais produtiva, alcançando um índice de participação entre 85% e 90%, o que reforça a necessidade de estratégias que atendam às necessidades e disponibilidade dos docentes. A experiência relatada no trecho revela a importância da experimentação e da avaliação contínua de estratégias na gestão educacional. Como aponta Vasconcellos (2002), a gestão democrática pressupõe a construção coletiva de práticas que favoreçam a participação ativa dos professores, garantindo uma escola mais organizada e eficiente.

Outrossim, a utilização de plataformas digitais, como o Google Meet, para reuniões virtuais demonstra a adoção de metodologias híbridas para facilitar a comunicação e participação dos professores. Desse modo, a prática de reuniões virtuais noturnas surge como uma alternativa viável e eficiente para superar desafios logísticos e melhorar a comunicação entre os educadores.

Outro aspecto apontado pelos coordenadores refere-se às negociações que são realizadas junto ao grupo de professores para que as formações em contexto aconteçam de forma coletiva, não fragmentada nos dias de planejamento, como já apresentado acima e orientado pela SME Fortaleza. O entrevistado relata que, sempre que possível, opta-se por realizar encontros com um grupo maior de professores para repor a falta de planejamento. Essa estratégia é considerada mais positiva, pois permite discussões e reflexões mais amplas, promovendo um ambiente colaborativo e enriquecedor para a construção do conhecimento docente:

(C4): *“A gente procura fazer, geralmente a gente opta por fazer às vezes uma reposição de falta de planejamento que a gente tem um grupo maior. Quando a gente faz dessa forma se torna bem mais positivo, porque as discussões, as reflexões são mais amplas e quando não é possível, quando não tem um número significativo de professores para recuperar a falta de planejamento, a gente faz no horário do planejamento mesmo. Embora, quando a gente faz no horário do planejamento, fica algo assim, as discussões são mais empobrecidas, porque é um número menor, às vezes a gente faz uma formação com três professores, com dois, com quatro. E uma boa parte do que a gente discute, do que a gente decide para as nossas atividades, para a nossa prática pedagógica, são realizadas nesses momentos de formação. São discutidas, é o planejamento de atividades, projetos que a gente desenvolve, são todos planejados e discutidos nesse momento de formação”.*

Segundo os relatos dos coordenadores pedagógicos, quando realizado de forma coletiva, a formação em contexto proporciona uma maior troca de experiências e favorece a construção de estratégias didáticas mais eficazes. O trecho também evidencia as limitações enfrentadas quando a formação em contexto ocorre em grupos menores, durante o horário destinado ao planejamento regular. Nessas circunstâncias, as discussões são mais restritas e, conseqüentemente, menos enriquecedoras. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a formação continuada dos professores deve ser concebida como um processo coletivo, onde a troca de saberes contribui significativamente para o aprimoramento das práticas docentes. Quando essa formação ocorre em pequenos grupos, a diversidade de ideias pode ser reduzida, limitando o impacto das reflexões e discussões na prática pedagógica.

Além disso, observa-se, pelo relato das entrevistas, que grande parte das decisões sobre as atividades e projetos pedagógicos ocorre nesses momentos de formação, o que interfere diretamente na proposta da formação em contexto, orientada pela SME Fortaleza. A falta de uma orientação clara sobre os momentos destinados na rotina para as reuniões com professores para definição de calendário, projetos e demais ações e os momentos de estudo e formação acabam por impactar no tempo formativo que tem como objetivo principal, conforme os documentos orientadores, “fortalecer o ensino e a aprendizagem, promover reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos — bem como o processo de aprendizagem destes —, refletir acerca do planejamento, da organização e da gestão de sala de aula, vivenciar a ludicidade através de recursos manuais e/ou digitais na aprendizagem (jogos, vídeos, simulações, objetos de aprendizagem) e tornar a família parceira do processo de aprendizagem” (Orientações Pedagógicas SME Fortaleza, 2024).

À vista disso, as falas dos coordenadores entrevistados evidenciam que a prática pedagógica se fortalece quando há momentos de estudo e formação de forma coletiva e estruturada dentro das condições da escola. No entanto, desafios como a disponibilidade de

tempo do coordenador pedagógico, um parque escolar⁴ bem diversificado que não favorece uma unidade entre todas as instituições escolares e a participação de professores são aspectos que podem influenciar a qualidade das discussões e das decisões pedagógicas. É fundamental que as instituições de ensino garantam espaços de formação em seus contextos, assegurando um ensino mais reflexivo e alinhado às demandas educacionais, entretanto, para que isso ocorra é necessária uma escuta ativa das percepções dos atores envolvidos em todo o processo de implementação.

A interação entre docentes possibilita a construção coletiva de conhecimentos e estratégias para a sala de aula, permitindo que cada educador aprimore sua prática com base nas experiências dos colegas. Esse tipo de colaboração é fundamental para o aperfeiçoamento do ensino e para a adaptação de metodologias às necessidades específicas dos alunos. O aspecto mais relevante apresentado pelos coordenadores pedagógicos reflete exatamente a importância desses momentos de trocas entre os professores e o compartilhamento de informações:

(C2): “A importância o mais relevante nesse momento é a gente estar tendo trocas, certo? Porque às vezes não sou nem eu que vou fomentar isso nos professores, entre eles mesmo. A troca que acontece entre eles lá, que são os mais interessados, que são os que realmente estão em sala de aula,...porque a gente dá o tempo mas entre eles podem é muito enriquecedor, muita gente tem esse depoimento ah, eu vou fazer assim na minha sala eu consigo, aquele professor ele pode ver no fazer pedagógico do outro uma solução para o trabalho dele eu acho isso que é o mais relevante”.

Segundo Tardif (2014), o conhecimento docente é construído a partir da interação entre teoria e prática, sendo enriquecido pelas experiências e trocas com outros profissionais. O compartilhamento de saberes possibilita a reflexão sobre desafios comuns e a busca por soluções conjuntas, tornando o processo educativo mais dinâmico e eficaz.

De acordo com Nóvoa (1999), a formação dos professores não deve ser um processo solitário, mas sim colaborativo, no qual a troca de experiências desempenha um papel central no desenvolvimento profissional.

Além disso, estudos de Imbernón (2010) apontam que a aprendizagem entre pares, caracterizada pela troca de conhecimentos entre professores, fortalece a identidade profissional e contribui para a inovação pedagógica. O depoimento presente no trecho analisado reflete essa perspectiva, enfatizando que a troca entre os próprios professores pode gerar soluções práticas

⁴ Parque escolar é o conjunto de edifícios, infraestruturas e equipamentos físicos utilizados para a educação, ou seja, todas as escolas, colégios, centros de ensino e respectivas instalações que fazem parte do sistema de ensino de um país ou região.

para desafios cotidianos na sala de aula. Essa abordagem reforça a ideia de que a formação continuada dos docentes não depende apenas de ações institucionais, mas também de interações informais e colaborativas entre os próprios educadores.

Portanto, a troca de experiências entre professores é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a qualificação do ensino. Dessa forma, a valorização dessas interações contribui para uma educação mais reflexiva e inovadora, beneficiando tanto os professores quanto os alunos. Entretanto, percebemos que a gestão do tempo aparece como um desafio recorrente que perpassa todo o processo de análise das entrevistas, como sendo um empecilho para a efetivação da política de formação continuada no contexto escolar.

Além disso, a fala evidencia que, mesmo com dificuldades, há um esforço do grupo em garantir que as reuniões ocorram de maneira produtiva. O engajamento dos participantes em atividades de grupo está diretamente relacionado ao sentido de pertencimento e ao valor percebido na experiência coletiva. Isso sugere que, apesar dos desafios temporais, a motivação e a relevância do tema discutido podem impulsionar a continuidade e o sucesso desses encontros:

(C3): *“O mais relevante é, sim, esse momento que o grupo tem para se reunir, para estarmos juntos, para discutir um assunto específico. E a grande dificuldade é sim o tempo. Porque apesar de estar dando certo, a noite e tudo, não é algo que é tão fácil. A gente tem que estar negociando, a gente tem que estar se antecipando nessa organização porque alguns tem seus compromissos, então a gente tem que estar se ajustando para que a gente atenda a maior quantidade possível. Então, a questão do tempo, ele é bem complicado”.*

Portanto, o trecho acima reforça a dualidade entre a importância do encontro coletivo e os desafios logísticos envolvidos. A necessidade de ajuste e planejamento prévio destaca a complexidade da gestão do tempo em atividades grupais, mas também evidencia o comprometimento dos participantes em manter esse espaço de interação ativo e produtivo.

A escuta e participação ativa é algo recorrente nas falas dos coordenadores pedagógicos e um dos desafios apresentados é exatamente a necessidade de um maior envolvimento dos coordenadores pedagógicos nas escolhas e definição dos temas relevantes para a comunidade escolar, destacando a importância da comunicação entre gestores e Secretaria de Educação. Ressalta-se que, nas entrevistas, foi mencionado que no início do ano letivo há uma pesquisa sobre possibilidades de temáticas formativas mas que há uma necessidade de avaliação ao longo do processo de como os temas têm sido recebidos pelos professores,

(C3): *“A questão da necessidade de nós, coordenadores, estarmos e fazermos parte dessa escolha do que as necessidades dos temas envolvidos, do que as pessoas realmente precisam fazer com que as pessoas realmente precisem não que eu não atenda em particular, gosto bastante dos temas envolvidos. Mas, assim, que intensidade, né? O que mais a gente poderia trazer? O foco, né? Qual foco está dando aquele assunto específico? E também o tempo. Um um momento que infelizmente a gente que está na escola a gente sabe vai tirar os professores vai liberar os alunos não vai ter aula em tal dia a gente sabe que não é simples assim que a gente não pode estar fazendo mas assim como os professores têm um momento para a formação. E esse planejamento, ele pode sair para o polo. Quem sabe? Não sei como também. Mas sim criar esse momento que a gente tenha com os professores. Que é uma grande dificuldade das escolas, das unidades escolares. É a gente ter um momento com os professores. Que a gente precisa ter reuniões, a gente precisa acertar, ouvir a opinião deles, e a gente bem sabe que uma coisa é você ouvir a opinião de um aqui, estou aqui no planejamento, estou com os professores do primeiro ano, aí eles dão o pensamento deles aqui, aí eu me reúno com os do segundo, com os do terceiro, o pensamento já é diferente. . E pra gente discutir esses pontos de vista separadamente é muito complicado. Até para tomar decisões, né? E aí a gente acaba gerando, acho assim, mais situações de... A gente acaba deixando eles mais inquietos, insatisfeitos com talvez uma decisão tomada por não ter esse momento de conversa. Sempre que a gente faz é aquela coisa bem rápida, vamos lá, vamos decidir tudo, porque a gente não tem esse tempo, não tem esse momento para estar trabalhando mesmo com os professores, depende do que ficar”.*

O trecho da entrevista sugere que a seleção dos temas a serem abordados deve levar em consideração as reais necessidades dos envolvidos, evitando que as decisões sejam impostas sem uma escuta ativa. O trecho também questiona a intensidade e a relevância dos temas escolhidos, enfatizando que a definição do foco e do tempo para tais discussões é crucial para uma formação eficaz. Isso se relaciona diretamente com a gestão democrática, onde a participação dos sujeitos envolvidos é essencial para decisões mais acertadas .

Um ponto levantado no trecho e que já apareceu em outros momentos deste trabalho, é a dificuldade de encontrar momentos adequados para reunir os professores e realizar discussões aprofundadas. O cotidiano escolar é dinâmico e cheio de demandas, o que dificulta a realização de encontros que realmente permitam um debate produtivo e uma tomada de decisão conjunta.

A fragmentação dos momentos formativos entre diferentes grupos de professores também é destacada como um desafio. Cada ano/série e cada turma têm especificidades, o que gera divergências de perspectivas. No entanto, a falta de um espaço coletivo para o diálogo pode gerar insatisfação e insegurança entre os docentes, pois as decisões podem parecer arbitrárias e pouco representativas. Segundo Lück (2009), a gestão escolar eficiente passa pela construção de espaços de diálogo que permitam a expressão das diferentes vozes dentro da instituição. Portanto, a necessidade de criar um momento específico para a troca de ideias e a tomada de decisões compartilhadas é essencial para a melhoria do ambiente escolar. O

importante é garantir que haja um espaço contínuo de escuta e construção coletiva, evitando a tomada de decisões pouco refletidas.

Outro desafio para implementação da formação em contexto é a resistência à inovação e à mudança por parte de alguns atores envolvidos no processo,

(C4): “É a resistência às vezes de alguns colegas e aí eu volto, eu volto a dizer a minoria mas existe. Às vezes tem aqueles que quando você traz aquela ideia, você traz aquele assunto para discutir e aí sempre aparece aquele negócio, ‘ah porque isso aí é muito bonito no papel, no texto, na prática, na realidade é diferente’. E enfim, a gente tem ainda esses aspectos. Têm alguns até que ironizam certas discussões que a gente faz, mas como eu volto a frisar, é a minoria.. E é para eles professores, né?”

A entrevistada C4 aponta que, embora seja uma minoria, há colegas que demonstram ceticismo diante de novas propostas e discussões, recorrendo a argumentos que minimizam a aplicabilidade prática de ideias inovadoras. Essa resistência pode ser entendida a partir de diferentes perspectivas, como a insegurança, falta de conhecimento sobre novas abordagens ou até mesmo ao apego a práticas tradicionais que garantem uma sensação de controle. Além disso, destaca-se que a inovação na educação frequentemente encontra barreiras culturais e estruturais que dificultam sua implementação, gerando reações de ironia ou descrença.

Outro ponto relevante é o impacto da cultura institucional na aceitação de mudanças. As instituições possuem normas e valores enraizados que moldam o comportamento dos membros, tornando algumas ideias mais difíceis de serem aceitas. No caso dos professores mencionados no trecho, a resistência pode estar relacionada a experiências passadas que não tiveram os resultados esperados ou à percepção de que as mudanças propostas não consideram as dificuldades concretas da prática docente.

Apesar dessas dificuldades, o trecho também sugere que tais posturas não representam a maioria, o que indica uma abertura gradual para novas ideias e práticas. O papel dos educadores que defendem a inovação, portanto, é fundamental para promover um diálogo construtivo e demonstrar, na prática, os benefícios de novas abordagens.

5.3 Contexto de implementação da formação continuada de professores no ambiente escolar

O coordenador pedagógico, conforme explica Vasconcellos (2002), tem um papel fundamental na mediação entre a formação dos professores e a aplicação das diretrizes

educacionais. Contudo, essa função muitas vezes esbarra em questões estruturais, como a falta de tempo e excesso de demandas administrativas.

(C3): *“Olha, as orientações, pelo menos que eu sempre procure, quando a gente tem as formações, que é direcionado ao tema, ou que é que vai ser trabalhado, eu procuro estar sempre lendo todos aqueles informativos, eu tento seguir na íntegra o que é orientado, eu procuro sempre ler os temas para poder ter propriedade naquilo que a gente vai a gente vai estar discutindo mas outros outros é uma falha assim por conta do tempo é muito corrido é muito complicado a gente tem um tempo o professor tem um tempo de planejamento pra isso ele pode estudar pra que ele possa ler pra que ele possa o coordenador não tem esse tempo nós não temos esse tempo eu fico assim eu enquanto estive quando estava em sala de aula eu sempre digo aqui pros colegas, olha, eu não fui contemplado em nenhum No momento, eu não essa oportunidade de ter uma presente cooperativa. Eu sempre disse assim, se eu for para progresso, eu quero, eu posso até não fazer, porque eu não consegui fazer, mas não porque eu deixei de fazer para ficar sem fazer nada, né? E aí a gente não para, a gente não senta, a gente se para tomar um café, é não dá o tempo não dá é coisa muita eu particularmente tenho essa grande dificuldade e se a gente não tiver pelo menos eu tenho esse pensamento de que se a gente for eu faço tudo o possível para fazer tudo aqui na escola. Eu me dedico totalmente”.*

O trecho expõe a realidade enfrentada pelos coordenadores pedagógicos ao lidarem com a formação continuada e a gestão do tempo no ambiente escolar. O relato da coordenadora C3, destaca a tentativa de seguir as orientações educacionais, demonstrando a preocupação em se manter atualizada e preparada para as discussões e práticas pedagógicas. No entanto, também evidencia um desafio recorrente: a falta de tempo hábil para a realização dessas atividades de forma aprofundada. Conforme Nóvoa (1999), a formação do professor deve ser contínua e baseada em um processo reflexivo sobre a prática docente. No entanto, a sobrecarga de trabalho pode impedir a concretização plena desse ideal.

A fala da coordenadora C3 no trecho analisado reforça a dificuldade de conciliar as obrigações diárias com a necessidade de atualização profissional. Esse dilema é amplamente discutido por autores como Tardif (2014), que aponta que a formação docente não pode ser dissociada das condições de trabalho dos professores e coordenadores. A jornada exaustiva e a necessidade de dedicação integral ao ambiente escolar dificultam a participação em atividades formativas, levando muitos profissionais a recorrerem à leitura e ao estudo individualizado, quando possível.

Outro ponto relevante do trecho é a distinção entre o tempo disponível para professores e coordenadores pedagógicos. Enquanto o professor tem momentos destinados ao planejamento e estudo, o coordenador encontra dificuldades para acessar essas mesmas oportunidades. Segundo Libâneo (2013), a gestão educacional deve considerar essa sobrecarga

e buscar estratégias para viabilizar a formação contínua de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o trecho ilustra um problema recorrente na educação: o esforço dos profissionais em se manterem atualizados frente às adversidades do cotidiano escolar. A busca pela formação contínua, ainda que prejudicada pelo tempo escasso, demonstra um compromisso ético e profissional com a qualidade da educação. Para que essa realidade seja transformada, é necessário que políticas educacionais contemplem a reorganização do tempo e das funções desses profissionais, garantindo que a formação seja viável a todos. Desse modo, identifica-se a necessidade da gestão municipal de Educação estabelecer diretrizes claras sobre o tempo de estudo dos coordenadores pedagógicos como é definido dos professores, sendo possível uma preparação maior desses profissionais para atuarem como formadores de professores no contexto escolar.

O trecho, abaixo, da entrevista com coordenador pedagógico C2 destaca a importância da formação em contexto para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. A formação em contexto refere-se a processos de formação profissional que ocorrem dentro do ambiente escolar, promovendo a troca de conhecimento entre professores e coordenação pedagógica. Esse modelo de formação contínua é fundamental para enfrentar os desafios da prática docente, possibilitando momentos de estudo e reflexão que auxiliam na motivação dos alunos e no aprimoramento das estratégias pedagógicas.

(C2): “Ajuda, sim, porque existe uma troca de conhecimento entre a coordenação e os professores e entre eles, entre os pares. O objetivo maior da formação em contexto, que é trabalhar a formação contínua dos professores, é de alguma forma melhorar o ensino, a aprendizagem. E hoje que a gente, cada dia mais, a sala de aula demanda muitos desafios para os professores. A gente precisa de momentos de estudo, de troca de experiência para procurar uma solução para motivar os alunos”.

A colaboração entre professores e a coordenação pedagógica contribui para a construção coletiva do conhecimento e para a inovação das práticas didáticas. Segundo Nóvoa (1999), a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, que valorize a experiência dos professores e incentive a reflexão sobre a prática. A troca de experiências entre pares favorece a aprendizagem profissional e fortalece o desenvolvimento de novas metodologias de ensino (Tardif, 2014). Dessa forma, o ambiente escolar torna-se um espaço de formação contínua e desenvolvimento profissional.

A centralidade da prática da formação em contexto está no fato de que ela acontece dentro da própria realidade escolar, possibilitando que os profissionais compartilhem

experiências, dificuldades e estratégias de superação relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Ao estarem inseridos na mesma realidade, professores e coordenadores conseguem construir soluções mais coerentes e aplicáveis ao cotidiano da escola:

(C5): *“A formação em contexto oportuniza os professores a dialogarem com seus pares, com o apoio do coordenador pedagógico, tendo em vista, pertencerem a mesma realidade escolar, favorece o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”.*

(C6): *“A formação em contexto, ela promove o desenvolvimento profissional do professor, ela deve acontecer a partir de situações vividas dentro do espaço escolar, o que ajuda a criar estratégias e contribui com o trabalho pedagógico”.*

A formação em contexto diferencia-se das formações externas e pontuais, pois valoriza a experiência vivida pelos docentes e busca integrar teoria e prática de forma situada. Nesse sentido, o diálogo entre pares constitui uma oportunidade de reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens significativas:

(C7): *“É uma formação que busca trabalhar mais os dados da escola e a realidade mais local. Existe um olhar mais voltado para quem são nossos alunos, quais os nossos resultados e que ações podemos desenvolver para superar as dificuldades”.*

A fala demonstra que a formação, ao se basear nos dados escolares e nas características do público atendido, torna-se mais significativa e eficaz, pois parte de diagnósticos reais e possibilita a construção de ações pedagógicas alinhadas às necessidades específicas da comunidade escolar. Essa perspectiva reforça a importância de compreender a formação continuada como um processo situado, que reconhece as particularidades de cada território educativo.

O trecho revela, ainda, uma compreensão de formação em contexto, que valoriza a realidade local como fonte de aprendizagem profissional. Ao aproximar a formação das vivências escolares e das demandas concretas dos alunos, a escola se torna um espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento coletivo, favorecendo a consolidação de práticas mais conscientes, participativas e transformadoras.

A formação em contexto possibilita que os professores se reconheçam como parte de uma comunidade de aprendizagem. Nóvoa (2022) destaca que a formação docente deve valorizar o coletivo, pois é na partilha com os pares que os professores encontram suporte para enfrentar os desafios da prática. Esse pertencimento à mesma realidade escolar fortalece laços de colaboração e engajamento, aspectos fundamentais para que inovações pedagógicas se consolidem na prática.

Dessa forma, o trecho mencionado acima reafirma que a formação em contexto, mediada pelo coordenador pedagógico, contribui diretamente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ao promover diálogo, reflexão e cooperação entre professores, essa prática favorece a articulação entre teoria e prática e potencializa o desenvolvimento profissional docente e a qualidade das aprendizagens dos estudantes.

Além disso, a necessidade de adaptação constante às demandas educacionais contemporâneas exige que os professores estejam preparados para lidar com diferentes desafios em sala de aula. De acordo com Imbernón (2010), a formação docente deve estar alinhada às necessidades reais do contexto escolar, garantindo que os professores tenham suporte para aprimorar sua prática pedagógica e responder às dificuldades enfrentadas pelos alunos. A formação em contexto possibilita a criação de estratégias mais eficazes para a motivação discente e a construção de um ensino significativo.

Dessa maneira, evidencia-se a relevância da formação em contexto como um meio de fortalecer a prática docente e aprimorar a qualidade da educação. Ao promover momentos de estudo e troca de experiências, essa abordagem favorece a inovação pedagógica e contribui para um ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos. Assim, a valorização da formação contínua dos professores representa um caminho essencial para o avanço da educação.

O relato aponta para um modelo de formação continuada que não apenas informa, mas também envolve os professores em um processo colaborativo de construção de práticas voltadas para temas relevantes, como saúde emocional e inclusão:

(C3): *“Depende muito do que a gente trabalhou ali, qual foi o tema, o que é que eu busco aqui, o que é que a gente busca fazer. Quando é um tema que vem, que toca em algum assunto específico e que a gente, em algum momento, vai precisar fazer um trabalho sobre, quando a gente trabalhou a questão emocional, o tema foi sobre isso, tem as semanas da saúde emocional, da escola e tal, eu aproveitei e trouxe ideias para que os professores pudessem trabalhar, porque a gente já vivia naquele momento algumas situações com alunas, alunas que estavam se cortando, alunas com ansiedade, depressão, então eu trouxe algumas sugestões e abri para sugestões o que a gente poderia fazer para estar atendendo a essa demanda, essa situação, né? Então aí, dentro da formação, já surgiram ideias de atividades práticas que as pessoas poderiam fazer. Então algumas vezes a gente consegue ali naquele momento criar estratégias, criar projetos, estratégias que as pessoas possam estar fazendo ali já, rapidamente. A questão da inclusão da mesma forma. A gente fez, inclusive, um projeto. Não foi, não chegou a ser um projeto, era a Semana da Inclusão, uma coisa assim. A professora do AEE foi apresentando e a gente rapidamente ali, a partir das discussões, a gente conseguiu criar toda uma estratégia, toda uma semana de atividades para a gente estar trabalhando com os alunos na prática, mas nem sempre dá para trazer a discussão porque precisa ser natural também a partir dessa discussão”.*

A abordagem mencionada no trecho está alinhada com a concepção de formação docente contínua e reflexiva, que enfatiza a necessidade de os professores atuarem como sujeitos reflexivos, utilizando suas experiências para adaptar e inovar suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante no trecho é a construção conjunta de estratégias pedagógicas durante a formação, o que se aproxima das perspectivas de aprendizagem colaborativa. Ao permitir que os professores contribuam com ideias e práticas durante a formação, a escola fortalece um ambiente de aprendizado ativo e participativo, onde as soluções são elaboradas coletivamente, aumentando a eficácia da implementação das propostas na prática cotidiana.

Em síntese, o trecho destaca a relevância da formação docente como um espaço dinâmico de reflexão e criação de práticas pedagógicas, permitindo que a escola responda de forma mais eficiente aos desafios contemporâneos:

(C4): *“Contribui de alguma forma quando vem as discussões, vêm a que a gente pode discutir as estratégias, a gente pode discutir metodologia de como trabalhar determinados aspectos, determinados assuntos. E aí eu vou voltar aqui para a questão da inclusão do tempo que a gente ficou fazendo a formação sobre inclusão”.*

O trecho acima destaca a importância do diálogo e da colaboração no ambiente educacional, especialmente no que se refere à discussão de estratégias e metodologias para abordar diferentes aspectos do ensino. A colaboração entre profissionais da educação possibilita a troca de conhecimentos e experiências, promovendo um ensino mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos (Libâneo, 2015).

A prática de formações continuadas permite que os educadores reflitam sobre suas práticas e busquem soluções conjuntas para desafios enfrentados na sala de aula. De acordo com Nóvoa (1999), a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, baseado na construção coletiva do conhecimento e na troca de saberes entre os profissionais. Isso reforça a ideia expressa no trecho de que a participação nas discussões contribui para a melhoria das estratégias pedagógicas e para a qualificação do ensino.

Ressalta-se a relevância do diálogo e da formação contínua na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A participação ativa dos professores em discussões sobre estratégias e metodologias fortalece a qualidade do ensino e favorece a implementação de ações que garantam o direito à educação para todos os alunos.

5.4 Governança e processos como alicerces para a política pública Formação Continuada de Professores

A dimensão que trata dos aspectos governança e processos aborda como esta instituição educacional fortalece as práticas pedagógicas, assegurando que os docentes tenham acesso a estratégias inovadoras e alinhadas às diretrizes curriculares.

Ao analisarmos os trechos das entrevistas que tratam dos materiais utilizados nas formações em contexto, evidencia-se a necessidade de materiais bem estruturados para garantir a eficiência da formação continuada dos professores. Ressalta-se a utilização do Google Classroom no contexto educacional, destacando a importância da disponibilização de materiais pedagógicos estruturados pela Secretaria de Educação. A coordenadora menciona que, com a adoção dessa plataforma, foi possível organizar tanto a formação de professores quanto o compartilhamento de recursos para os mesmos,

(C2): *“Os materiais existem, depois da pandemia que a gente começou também a usar o Classroom. Inicialmente era uma sala de Classroom, que a gente, que até enquanto nós, enquanto formadores, nós também temos a nossa formação, a gente estuda, fazemos as nossas tarefas lá nessa sala do Classroom, e lá nessa sala também estão disponibilizados os materiais que a gente deveria trabalhar. São muitos materiais que vão complementar, a gente procura, por a questão do tempo, que é pouco, a gente procura focar num e desenvolver com os professores, mas lá tem sugestão, assim, pra quem quer adentrar mais na temática estudada”.*

Outro aspecto destacado, novamente, é a questão das inúmeras demandas dentro da escola. A coordenadora menciona a dificuldade de criar e organizar materiais do zero, dada a carga horária reduzida e as diversas demandas dos docentes. Assim, receber os conteúdos previamente preparados pela Secretaria de Educação contribui para a padronização dos temas abordados e para uma melhor distribuição das atividades, além de contribuir com o trabalho do coordenador pedagógico:

(C2): *“O material, eu já, enquanto coordenadora, eu já recebo tudo pronto. Eu acho importante por isso, por conta desse ativismo que a gente tem aqui na escola, né? Se fosse a Secretaria da um tema e dizer assim, que vocês vão trabalhar tal tema e vocês vão ter que formar, pra gente nesse ativismo que a gente fica, é bem difícil, muito melhor já ter o tema, a gente já estudou na nossa formação, a gente já tem até um conhecimento prévio sobre esse tema e desenvolver com os nossos professores. Eu acho importante que a secretaria já oriente, já deixa eu pegar a palavra direcionada, já tem a orientação, já recebe tudo prontinho para a gente desenvolver porque se a secretaria deixasse aberto... Se fosse certo, a secretaria dissesse que é inclusão, aí a gente fosse atrás do tema. Claro que a gente conseguiria fazer, porque é o nosso trabalho, mas eu acho legal já receber pronto, para a gente dar o nosso olhar e desenvolver. É bom que a rede toda trabalhe aquele mesmo assunto, para não ficar que a gente trabalha com hora/aula, e quando eu vou também dar as formações, as*

“pessoas até dizem,, a gente já fez essa situação, já estudou esse tema. Acho importante ter esse norte que a secretaria dá”.

A centralização e orientação temática promovida pela Secretaria de Educação são vistas como positivas pela coordenadora, pois garantem uma unidade pedagógica entre os professores e as escolas da rede. Para a coordenadora, isso não significa que há perda de autonomia dos coordenadores, mas sim um direcionamento estratégico que possibilita um trabalho mais eficiente e alinhado com as políticas educacionais vigentes. Entretanto, cabe uma reflexão sobre a autonomia da gestão escolar e dos professores que são os sujeitos do processo, pois, ao receber tudo pronto e somente repassar aos professores, não há um olhar direcionado para as reais necessidades e o que temos observado ao longo das entrevistas, é que para atender as reais demandas das escolas são realizados ajustes que acabam por desvirtuar o real objetivo da política.

Ressalta-se, ainda, o trecho destacado da entrevista da coordenadora C4, que apresenta uma reflexão sobre a dinamicidade dos temas e abordagens no contexto educacional. Embora os temas discutidos sejam pertinentes e as formas utilizadas sejam adequadas, há necessidade de adaptação conforme a realidade educacional:

(C4): “Não, assim, eu acho que os temas são os temas pertinentes, a forma também é uma forma que é, é a forma que a gente utiliza e o que a gente mudaria é como eu falei para você, quando a gente percebe que há necessidade da gente mudar alguma coisa, fazer alguma adaptação, a gente faz conforme a nossa realidade. Porque, por exemplo, às vezes é a mesma temática, é para para educação infantil, para ensino fundamental 1 e para ensino fundamental 2. Porém as abordagens são distintas, elas são diferentes”.

Segundo Gatti (2018), o sucesso das formações depende, em grande parte, da qualidade do formador e de sua capacidade de engajar os participantes, logo, percebe-se no trecho da entrevista da coordenador C4 que a mesma evidencia a competência, domínio do conteúdo e a habilidade da formadora em tornar o momento da formação agradável e produtivo. Essa avaliação é referente a formação que os coordenadores pedagógicos recebem da Secretaria:

(C4): “Ela (a formadora) é maravilhosa, competantíssima e assim, então, com relação a isso a gente não tem até o momento eu não tenho nenhuma reclamação, amo as formações que ela faz, ela tem domínio do que ela fala, ela deixa a gente muito à vontade, torna o momento bom. É, então, tranquilo. Com relação aos formadores dos professores, é, assim, a gente conhece porque às vezes eles vêm aqui para conversar com a gente, né, e tudo, mas assim, não conheço todos, são só alguns, que que vieram aqui para fazer esse acompanhamento. Às vezes alguns que acham que aquilo ali, aquele assunto é besteira, porque todo mundo já viu, porque aquilo ali, tipo assim, é como se estivesse ensinando uma coisa que eles já soubessem”.

Segundo Nóvoa (1999), a formação não deve ser apenas uma transmissão de conhecimentos, mas sim um processo reflexivo que valorize as experiências dos docentes. Nesse sentido, a fala aponta para um reconhecimento positivo em relação à formadora, sugerindo que sua abordagem respeita e motiva os coordenadores pedagógicos.

Por outro lado, o depoimento também traz uma crítica implícita a outros formadores, mencionando que alguns professores sentem que determinados conteúdos são desnecessários ou repetitivos. Isso pode estar relacionado a um descompasso entre as necessidades reais dos docentes e o planejamento das formações. Como sugere Imbernón (2010), a formação contínua deve ser contextualizada e atender às demandas específicas dos professores, evitando uma abordagem padronizada que não considera os diferentes níveis de conhecimento e experiência dos profissionais.

É possível perceber, ainda, uma apreciação significativa pelo papel da formadora no contexto educacional. A fala, abaixo, destaca a relevância da formação continuada e o impacto que as formadoras exercem tanto sobre coordenadoras quanto sobre professores. Esse reconhecimento reflete a valorização do conhecimento e da dedicação das formadoras, que, além de estudarem constantemente, trazem novas referências e abordagens pedagógicas para suas colegas.

(C2): *“Sobre a formadora, eu admiro muito quem é formadora. Porque as meninas que são formadoras, elas dão formação para nós coordenadoras, elas também dão formação para os professores. E eu admiro aquela dedicação que elas estudam elas trazem livro, tem esse trabalho dela de dar um gosto pra gente que a gente também, por exemplo, os nossos professores dão importância, a gente tá estudando, tá se formando, eu admiro muito.”*

A formação continuada é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento profissional dos educadores. Segundo Nóvoa (1999), a formação docente não deve ser encarada como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo, no qual os professores refletem sobre sua prática e constroem conhecimento de forma colaborativa. O depoimento expresso no trecho evidencia essa dinâmica ao ressaltar que a formadora não apenas ensina, mas também inspira outros profissionais a se engajarem no estudo e na reflexão sobre suas práticas.

Além disso, o trecho sugere um efeito multiplicador da formação. A coordenadora reconhece que, ao receber formação das formadoras, ela se torna mais preparada a incentivar seus professores a valorizarem o aprendizado contínuo. Esse ciclo de aprendizagem e

compartilhamento de conhecimento é essencial para a construção de uma cultura educacional sólida e para a melhoria da qualidade do ensino (Tardif, 2014).

Então, evidencia-se a valorização do trabalho das formadoras e o impacto positivo da formação continuada no ambiente escolar. Ao promoverem o estudo e a reflexão, as formadoras não apenas contribuem para o desenvolvimento profissional das coordenadoras e professores, mas também fomentam uma cultura de aprendizado permanente dentro das instituições de ensino.

Outro aspecto apontado em trechos da entrevista do coordenador C2 aponta para uma rotatividade existente entre os formadores da rede municipal de Fortaleza, devido aos processos seletivos organizados pela prefeitura, o que influencia a construção de vínculos entre os educadores e os formadores. Apesar dessa mudança frequente, há formadores que permanecem por mais tempo, consolidando sua presença na rede educacional e contribuindo com sua experiência e conhecimento.

(C2): “Graças a Deus, assim, as que eu já trabalhei, que também tem uma rotatividade, né, assim, dos formadores dos professores, que tem a seleção que a prefeitura faz dos formadores dos professores. Eles visitam muito a escola, a gente cria aquele vínculo e depois tem uma outra seleção. Outros formadores que estão desde o começo, a minha formadora, eu acho que ela tá há muito tempo, já teve outras pessoas que fizeram junto com ela, essa parceria mas eu lembro dela. Eu tenho uma admiração muito grande porque sei que é difícil a gente ser formador, porque a gente está ali na frente e às vezes a gente recebe muita coisa que não deveria receber que não é assim, não tem como resolver. Os formadores trazem experiência, eles visitam a escola, dão um olhar novo, eles estão de fora, ver diferente, porque a gente tá direto aqui dentro, aí a gente fica com o olho viciado. Assim, os formadores são pessoas que fazem seleção, fazem prova, são tudo do mestrado, são pessoas, assim, preparadíssimas”.

Como os formadores não estão inseridos diretamente na rotina escolar, eles conseguem oferecer um olhar externo quando realizam o acompanhamento às unidades escolares, auxiliando na identificação de problemas e na proposição de soluções inovadoras. Esse distanciamento permite que os formadores enxerguem questões que podem passar despercebidas pelos professores que estão imersos na dinâmica diária da escola (Tardif, 2002).

Outro aspecto apresentado nas entrevistas, como podemos ver abaixo na fala do coordenador C7, revela uma análise crítica sobre as contradições que permeiam as políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à tensão entre a formação docente e a lógica dos resultados mensuráveis:

(C7): “...as formações estão voltadas para uma busca por resultados. Nosso trabalho é desenvolvido de maneira a ser expresso em dados coletados nas avaliações

externas. Conhecer os documentos, as habilidades, as competências... no nosso sistema como é hoje, o objetivo final da educação não seria a aprendizagem real dos alunos, mas a aprendizagem que pode ser mensurada em avaliações externas. Tenho minhas críticas em relação a isso, que extrapolam o espaço da formação em contexto em si, porém, em se falando sobre concepção teórica, mesmo o documento se apresentando progressista, não é isso que eu enxergo com base na minha formação acadêmica e profissional.

A fala demonstra uma percepção de que, apesar dos documentos oficiais e nas formações continuadas a questão das avaliações não aparecer de forma tão clara, a prática cotidiana nas escolas ainda está fortemente condicionada pelas avaliações externas e pela necessidade de apresentar dados quantitativos de desempenho. Assim, o coordenador pedagógico expressa um olhar reflexivo que questiona a finalidade da educação, problematizando se o foco está de fato na aprendizagem significativa dos alunos ou apenas nos indicadores estatísticos.

De acordo com o trecho, essa lógica transforma a escola em um espaço orientado pela produtividade, reduzindo a complexidade do processo de ensino-aprendizagem a números e índices. Tal contexto gera impactos diretos nas formações continuadas, que acabam sendo direcionadas à melhoria de indicadores, e não necessariamente à reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Gatti (2018) também destaca essa problemática, afirmando que as políticas de formação docente no Brasil, em muitos casos, são moldadas por demandas externas e orientadas por resultados padronizados, o que fragiliza o caráter emancipatório e crítico da formação. Ao privilegiar o desempenho mensurável, a política educacional tende a desconsiderar os aspectos subjetivos e qualitativos da aprendizagem — como o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da criatividade — que não são capturados pelas avaliações externas.

Portanto, o trecho denuncia uma contradição que enquanto os documentos e as formações se apresentam como progressistas e voltados à emancipação, na prática estão condicionados por uma lógica avaliativa. Essa abordagem é pertinente e necessária, pois revela a consciência do coordenador pedagógico sobre a necessidade da rede municipal de educação de Fortaleza ressignificar a formação em contexto como espaço de reflexão crítica e transformação social, e não apenas como ferramenta de adequação a metas externas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a implementação da política de formação continuada para professores do município de Fortaleza, que ocorre no contexto escolar, caracterizada por sua realização no interior das instituições de ensino pelo coordenador pedagógico, a partir da escuta ativa dos atores envolvidos nesse processo, analisando os desafios e possibilidades no cotidiano da implementação dessa prática formativa. A partir dos dados empíricos e do diálogo com a literatura da área, foi possível constatar que a figura do coordenador pedagógico desempenha um papel essencial no fortalecimento das práticas docentes e na consolidação de uma cultura colaborativa nas escolas públicas municipais.

O percurso desta pesquisa foi construído de forma articulada entre fundamentos teóricos e opções metodológicas coerentes com o objeto de estudo: a atuação dos coordenadores pedagógicos na implementação da política de formação continuada com foco na formação em contexto na rede municipal de ensino de Fortaleza. Desde o início, buscou-se compreender a relevância do coordenador pedagógico como líder formativo e mediador dos processos de formação, valorizando as práticas reflexivas e colaborativas no interior das escolas.

A trajetória teórica foi delineada a partir do diálogo com autores que discutem a formação continuada, a formação em contexto e o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional docente. A pesquisa fundamentou-se em um levantamento da legislação vigente, de documentos oficiais e de produções acadêmicas de autores que abordam a política de formação continuada, especialmente no âmbito escolar.

Essa análise foi desenvolvida sob uma perspectiva discursiva e democrática, embasada nos estudos de Gatti (2008, 2018), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2008, 2014, 2021), Libâneo (2004, 2013, 2015), Nóvoa (1999, 2022), entre outros. No que se refere à metodologia, o estudo orientou-se por referenciais teóricos vinculados à implementação de políticas públicas, tomando como base as contribuições de Lea Rodrigues (2008) e Oliveira (2016, 2019, 2022), que ofereceram fundamentos para compreender os processos e desafios presentes na efetivação de políticas educacionais.

No campo metodológico, a pesquisa se estruturou como básica, exploratória e qualitativa, tendo como foco compreender os significados e as experiências dos sujeitos investigados. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise aprofundada das percepções e práticas dos coordenadores pedagógicos e professores, considerando a complexidade e a singularidade do contexto escolar.

O processo de investigação envolveu a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e análise documental de registros institucionais, o que possibilitou compreender como as formações em contexto são planejadas, conduzidas e ressignificadas nas escolas. A análise dos dados foi realizada à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo identificar categorias e dimensões que expressam a complexidade das práticas formativas e o papel do coordenador como articulador do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o percurso teórico-metodológico desta pesquisa evidencia um movimento de articulação entre teoria e prática, escuta e análise, reflexão e interpretação, assegurando coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e as escolhas metodológicas realizadas. Esse caminho possibilitou compreender de forma mais ampla a contribuição da formação em contexto para o fortalecimento do trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional dos docentes na rede municipal de Fortaleza.

O problema central desta pesquisa partiu do questionamento: como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação em contexto na rede municipal de ensino de Fortaleza, considerando o cotidiano da implementação dessa política formativa? A análise dos dados coletados — por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos e dos documentos institucionais — permitiu compreender que a atuação desses profissionais se configura como um processo dinâmico, marcado pela mediação entre as demandas institucionais, as políticas públicas e as necessidades formativas dos professores.

Os resultados evidenciaram que o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial na consolidação da formação em contexto, pois é ele quem articula os momentos de estudo, reflexão e planejamento coletivo, buscando integrar teoria e prática pedagógica. Entretanto, observou-se que a efetivação dessa função enfrenta limitações impostas pelas condições estruturais das escolas, pela sobrecarga de tarefas administrativas e pela dificuldade de assegurar tempo regular e significativo para a formação continuada dos docentes. Tais desafios acabam por tensionar a atuação formativa do coordenador, que precisa equilibrar as demandas burocráticas com sua função de liderança pedagógica.

A pesquisa também revelou que, quando a formação em contexto é compreendida e vivenciada como espaço de diálogo e colaboração, ela se torna um potente instrumento de desenvolvimento profissional e de melhoria do ensino. Essa constatação reforça a importância de práticas formativas que valorizem o saber docente e a construção coletiva do conhecimento, conforme defende Imbernón (2011). Assim, o coordenador pedagógico emerge como mediador

do processo reflexivo, promovendo a troca de experiências e a articulação entre os diferentes sujeitos do contexto escolar.

Desse modo, pode-se afirmar que a problemática inicial encontra resposta na constatação de que a atuação do coordenador pedagógico na formação em contexto é atravessada por contradições, mas também por possibilidades. A presença ativa e reflexiva desse profissional tem contribuído para ressignificar práticas pedagógicas, fortalecer a identidade docente e consolidar uma cultura de formação permanente nas escolas municipais de Fortaleza. No entanto, para que essa atuação alcance maior efetividade, é necessário que sejam asseguradas condições materiais e institucionais que sustentem a continuidade e a qualidade dessa política pública.

De acordo com Lotta (2010), a implementação deve ser analisada como uma arena de ação interativa, onde as decisões e práticas dos atores no cotidiano moldam os rumos da política. Isso implica reconhecer que as normas legais e os documentos oficiais são apenas uma parte da política em ação; a outra parte é constituída pelas escolhas, negociações e adaptações feitas por seus implementadores.

Draibe (2001) destaca que a implementação de políticas públicas é um processo complexo, que envolve múltiplos atores, relações de poder, interpretações locais e condições institucionais e é considerando algumas dimensões específicas que se configura essa pesquisa. As dimensões avaliativas utilizadas para o estudo e a análise da pesquisa foram: atores e sujeitos, contextos, percepções e governança e processos.

Na política pública formação continuada de professores, o coordenador pedagógico tem ganhado centralidade, sobretudo, na dimensão que trata dos atores e sujeitos. No âmbito da rede municipal de Fortaleza, a figura do coordenador pedagógico assume papel central na articulação dessa formação, sendo ele o elo entre as diretrizes institucionais e o cotidiano escolar. Esta dimensão da pesquisa teve como objetivo compreender como os coordenadores pedagógicos se percebem no papel de articuladores das formações no interior das unidades escolares, organizando os encontros, fomentando o debate pedagógico e promovendo a apropriação crítica dos conteúdos.

Essa dimensão que trata dos atores e sujeitos é central para compreender a implementação de políticas públicas, pois revela que as políticas não são executadas de forma automática ou linear, mas sim reinterpretadas, negociadas e, por vezes, transformadas por aqueles que estão diretamente envolvidos em sua concretização.

Outro aspecto relevante nesta análise sobre a dimensão atores e sujeitos diz respeito à própria compreensão que os coordenadores pedagógicos têm de seu papel na escola. Para

além da função administrativa e organizacional, eles se veem como formadores, mediadores de saberes e articuladores de práticas reflexivas entre os professores. Tal visão reforça a importância de um coordenador pedagógico que esteja preparado para exercer uma liderança pedagógica qualificada, sendo capaz de propor, acompanhar e avaliar processos formativos no cotidiano da escola.

Essa prerrogativa fica clara ao notarmos nas entrevistas que a rotina enfrentada pelos coordenadores pedagógicos, no entanto, revela tensões entre as múltiplas demandas que recaem sobre sua função e a efetivação de seu papel como formador. Muitos coordenadores relatam que, apesar de reconhecerem a importância de sua atuação na formação dos professores, o tempo disponível e as condições de trabalho nem sempre permitem que esse papel seja desempenhado plenamente. Reuniões burocráticas, questões administrativas, atendimento a pais e alunos e outras demandas emergenciais acabam tomando parte significativa do tempo, dificultando a sistematização de ações formativas planejadas.

Ainda assim, a formação em contexto tem se mostrado uma possibilidade concreta de enfrentar essas limitações. A reflexão coletiva promovida pela formação em contexto é um exemplo claro da reinterpretação ativa por parte dos sujeitos escolares. Ao ocorrer no próprio ambiente escolar, durante o expediente e com base nas práticas reais dos professores, essa modalidade de formação aproxima-se do que os coordenadores consideram ideal: uma formação que parte das necessidades dos docentes, considera o cotidiano da escola e promove a reflexão coletiva.

Avaliar como os coordenadores pedagógicos e professores compreendem e significam a política de formação continuada é fundamental para identificar os níveis de adesão, apropriação e engajamento. Em muitos contextos, as políticas são formalmente implementadas, mas encontram resistências simbólicas ou práticas que limitam seus efeitos transformadores.

A partir das entrevistas realizadas com o grupo de coordenadores observa-se que na rede municipal de Fortaleza, as percepções revelam tensões entre a intencionalidade formativa da política e as condições objetivas de trabalho. Por um lado, há o reconhecimento da importância da formação para o aprimoramento profissional; por outro, surgem críticas quanto à carga horária, à pertinência dos temas, à fragmentação dos conteúdos ou à ausência de articulação com os desafios reais da sala de aula.

Partindo das entrevistas realizadas, foi possível perceber as compreensões dos coordenadores pedagógicos sobre o que é formação continuada, os sentidos atribuídos a essa prática e a maneira como ela impacta o desenvolvimento profissional docente. Muitos coordenadores apontam que a formação continuada deve ir além de encontros pontuais e

eventos esporádicos, sendo um processo sistemático e coerente com as demandas concretas da escola. Imbernón (2010) defende que a formação continuada precisa estar integrada ao cotidiano escolar, ser constante, participativa e articulada às necessidades reais da prática pedagógica, superando o modelo tradicional de formações pontuais e descontextualizadas. Ele afirma que “a formação contínua deve ser entendida como um processo permanente, situado no contexto profissional, que visa à melhoria da prática e à transformação da escola”. Nesse sentido, os benefícios percebidos incluem a ampliação dos saberes docentes, o fortalecimento da prática pedagógica e a promoção de uma cultura colaborativa no ambiente escolar.

Entretanto, os coordenadores também relatam diversos desafios, como a sobrecarga de tarefas administrativas, a ausência de tempo específico para as ações formativas, a resistência de alguns professores e a necessidade de maior apoio institucional. Tais obstáculos dificultam a consolidação de uma política de formação continuada que seja, de fato, significativa e transformadora. Essa percepção crítica é fundamental para compreender os limites e as possibilidades da formação docente em serviço, especialmente em redes públicas de grande porte como a de Fortaleza.

Quando direcionamos a formação continuada de professores para a formação em contexto como espaço de reflexão é avaliada pelos coordenadores pedagógicos como fundamental para articular teoria e prática. Os coordenadores pedagógicos, ao refletirem sobre essa relação, destacam que a formação só se torna significativa quando promove transformações reais na prática pedagógica. Isso exige um olhar sensível para os desafios enfrentados pelos professores, a construção de vínculos de confiança e a criação de um ambiente de aprendizagem permanente na escola.

As análises realizadas pelos coordenadores sobre os aspectos que tratam da organização e estrutura da formação em contexto destacam a relevância de um planejamento integrado, baseado em diagnósticos pedagógicos reais e alinhado às diretrizes curriculares.

Nesse processo, é possível identificar concepções teóricas que orientam as práticas formativas. Referências como a formação em contexto, a aprendizagem colaborativa e a reflexão sobre a prática aparecem com frequência nos relatos dos coordenadores. Para eles, uma boa formação é aquela que articula teoria e prática, que valoriza o saber docente e que promove a autonomia profissional. As propostas mais bem-sucedidas, segundo esses profissionais, são aquelas que conseguem dialogar com os desafios concretos da sala de aula e que estimulam a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

No entanto, ainda existem pontos de tensão, como a ausência de materiais adequados, a dificuldade de manter a participação efetiva de todos os professores e a

necessidade de uma formação continuada mais aprofundada para os próprios coordenadores, que nem sempre se sentem suficientemente preparados para assumir a função de formadores. Estes desafios são percebidos como entraves à consolidação de uma cultura de formação em serviço, mas também como oportunidades para repensar os modelos adotados até então.

A dimensão relacionada aos contextos refere-se às condições institucionais, históricas e socioterritoriais que refletem a implementação da política. A rede de Fortaleza é composta por escolas localizadas em diferentes bairros, com realidades bastante diversas em termos de infraestrutura, perfil dos estudantes, rotatividade docente e condições de trabalho. Isso significa que a política de formação continuada, embora pensada de forma centralizada, encontra múltiplas traduções locais.

Nesse sentido, escolas com maior capacidade organizacional e lideranças pedagógicas estruturadas tendem a promover formações mais efetivas. Já unidades escolares com fragilidades na gestão pedagógica ou alto grau de vulnerabilidade social podem enfrentar obstáculos adicionais na implementação da política. Reconhecer essas diferenças contextuais é essencial para que a formação continuada não reproduza lógicas homogêneas e descontextualizadas, mas sim seja sensível às singularidades de cada território.

Ao longo da investigação, evidenciou-se que a formação em contexto se configura como uma estratégia potente para o desenvolvimento profissional docente, pois considera as especificidades do território escolar, os saberes experienciados pelos professores e as demandas concretas do cotidiano escolar. Nesse sentido, o coordenador pedagógico emerge como articulador do processo formativo, mediador entre a gestão escolar e o corpo docente, e promotor de espaços de reflexão crítica sobre a prática educativa.

Entretanto, a efetivação da formação em contexto como prática sistemática e significativa encontra-se atravessada por desafios estruturais e organizacionais. As falas dos coordenadores e os dados levantados revelam que a sobrecarga de funções, a fragmentação das políticas de formação e a escassez de tempo destinado à formação contínua ainda constituem entraves à consolidação de uma cultura formativa consistente e coerente com os princípios da educação emancipadora.

Por outro lado, também foram identificadas experiências exitosas e estratégias criativas empreendidas pelos coordenadores para manter ativa a formação em serviço, mesmo diante de adversidades. O investimento na escuta atenta dos docentes, a utilização de metodologias participativas e o estabelecimento de vínculos de confiança com a equipe escolar destacaram-se como práticas promotoras de mudanças significativas nas práticas pedagógicas e no clima institucional.

Ademais, é imprescindível ressaltar que a atuação dos coordenadores pedagógicos não pode ser concebida de forma isolada ou desarticulada, para alcançar seus objetivos transformadores, precisa estar integrada às ações de planejamento, avaliação e gestão democrática, de modo a fortalecer a autonomia docente e a participação coletiva na construção do conhecimento.

Com relação à dimensão governança e processos da implementação da política de formação continuada em Fortaleza envolve a articulação entre diferentes níveis e setores da administração pública. A SME atua como instância central de formulação, coordenação e monitoramento das ações formativas, mas sua efetividade depende do diálogo com as unidades escolares, dos sistemas de acompanhamento e da clareza nas diretrizes operacionais.

Uma governança eficaz requer estruturas participativas, fluxos comunicacionais ativos e a construção de pactos pedagógicos com os sujeitos escolares. Além disso, deve considerar os aportes de instituições formadoras que podem qualificar tecnicamente as ações e fortalecer o caráter reflexivo da formação. A ausência de mecanismos de governança mais próximos do contexto escolar compromete a continuidade, a coerência e a sustentabilidade das ações, transformando a política em um conjunto de iniciativas episódicas e desarticuladas.

Dessa forma, a dimensão governança e processos é central para a efetividade das políticas públicas, pois define o modo como os recursos, as decisões e os atores são mobilizados para atingir os objetivos previstos. A ausência de uma estrutura de governança clara e de processos bem organizados pode comprometer não apenas a implementação, mas a própria legitimidade da política.

No que diz respeito à atuação da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, os coordenadores pedagógicos trazem avaliações diversas. De modo geral, reconhecem os avanços nas políticas voltadas à formação continuada, como a implementação de programas específicos, a oferta de materiais de apoio e a realização de encontros formativos. Entretanto, também expressam a necessidade de uma escuta mais ativa por parte da gestão central, de maior flexibilização das propostas e de uma política mais sensível às especificidades de cada unidade escolar. As particularidades das escolas é um ponto essencial quando se pensa no processo de implementação de uma política pública, deve, portanto, considerar não apenas os resultados, mas também os processos e as dinâmicas locais envolvidas.

A relação entre os projetos propostos pela SME e a realidade das escolas nem sempre é harmônica. Em alguns casos, os coordenadores relatam que as formações chegam prontas, sem considerar o contexto local, o que dificulta sua apropriação pelos professores. Para superar esse desafio, os entrevistados destacam a importância de uma política de formação que

seja construída de forma participativa, com base no diálogo entre a secretaria, os coordenadores e os docentes. Além disso, ressaltam a importância do investimento contínuo em condições materiais, apoio técnico e valorização profissional.

6.1 Reflexões finais sobre a implementação da política pública Formação Continuada de Professores com foco no contexto escolar

A análise da política de formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza a partir das dimensões avaliativas de implementação — atores e sujeitos, percepções, contextos, governança e processos — evidencia a complexidade inerente à tradução das diretrizes políticas em práticas educativas significativas. As políticas não são simplesmente implementadas de forma linear ou automática; ao contrário, elas são interpretadas, negociadas e, muitas vezes, transformadas pelos sujeitos que atuam diretamente na sua execução. Mais do que uma simples operacionalização técnica, a implementação se revela como um campo de disputas, negociações e ressignificações, no qual a escuta qualificada, o reconhecimento das realidades locais e a construção coletiva de sentido são elementos-chave.

A política pública de formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza tem como uma de suas principais diretrizes o fortalecimento da formação em contexto, ou seja, aquela que se desenvolve no espaço da escola, considerando as especificidades do cotidiano pedagógico, as demandas formativas dos docentes e os objetivos institucionais da educação municipal. Diante desse cenário, esta análise busca responder a três questões centrais: (1) A formação continuada no contexto escolar acontece conforme às orientações da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME Fortaleza)? (2) Como os coordenadores pedagógicos avaliam essa formação no cotidiano escolar? (3) As temáticas propostas atendem às reais necessidades das escolas? As respostas se baseiam em dados de uma pesquisa qualitativa, que envolveu entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e análise documental das diretrizes formativas da SME.

A política de formação continuada da SME Fortaleza está fundamentada em documentos orientadores que definem os princípios, objetivos e metodologias que devem nortear as ações formativas, sobretudo aquelas realizadas no espaço escolar. Dentre os princípios centrais, destacam-se a valorização da experiência docente, a construção coletiva do conhecimento pedagógico e o protagonismo da escola como espaço privilegiado de formação.

No entanto, a pesquisa revela que a aderência das práticas formativas escolares às orientações da SME ocorre de forma parcial e desigual. Em algumas unidades, principalmente

aquelas com coordenação pedagógica estruturada e com maior estabilidade da equipe docente, observa-se um esforço em alinhar os encontros pedagógicos, os estudos dirigidos e os planejamentos coletivos às diretrizes da secretaria. Nesses casos, a formação em contexto é valorizada, planejada com intencionalidade e conectada aos desafios vivenciados pelos professores.

Por outro lado, há escolas em que a implementação das orientações da SME enfrenta entraves operacionais e estruturais. A alta rotatividade de docentes, a sobrecarga de trabalho dos coordenadores pedagógicos e a ausência de tempos institucionais adequados para formação contínua dificultam a consolidação de uma prática formativa sistemática e coerente. Em alguns casos, a formação se resume a repasses pontuais ou a cumprimento formal de agendas, o que compromete sua efetividade. Isso evidencia que, embora exista uma proposta institucional consistente, sua concretização depende fortemente das condições locais de cada unidade escolar.

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos revelam uma percepção predominantemente crítica, porém engajada, em relação à política de formação continuada no contexto escolar. De modo geral, os coordenadores reconhecem a importância da formação como espaço de reflexão, atualização e ressignificação das práticas docentes. Apontam que a formação em contexto é fundamental por permitir uma abordagem situada, que considera as demandas concretas de aprendizagem dos estudantes e as experiências dos professores.

Contudo, os coordenadores também identificam limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a plena realização da proposta formativa. Entre os principais desafios apontados estão: (i) o tempo exíguo destinado à formação dentro da carga horária docente; (ii) a fragmentação das temáticas e a baixa articulação entre formação e planejamento; (iii) a dificuldade de envolver todos os professores nos processos reflexivos e participativos; e (iv) a falta de acompanhamento sistemático por parte da SME para avaliar e apoiar as ações formativas no chão da escola.

Apesar dessas dificuldades, os coordenadores demonstram um forte comprometimento com o papel formador que lhes é atribuído. Muitos atuam como facilitadores das formações, organizam momentos de estudo coletivo, selecionam materiais e buscam estratégias para tornar a formação mais significativa. Essa postura indica que, mesmo diante de limitações, os coordenadores constituem um elo essencial na mediação entre a política institucional e a prática pedagógica escolar.

Outro aspecto central da pesquisa diz respeito à pertinência das temáticas propostas pela política de formação continuada frente às reais necessidades do contexto escolar. A SME

de Fortaleza apresenta, em seus planos anuais de formação, uma variedade de temáticas consideradas prioritárias, como alfabetização, letramento matemático, educação inclusiva, avaliação da aprendizagem, planejamento colaborativo, entre outras. Essas temáticas são definidas a partir de análises diagnósticas institucionais, resultados de avaliações externas e discussões com equipes técnicas.

Contudo, segundo os coordenadores pedagógicos, existe uma lacuna significativa entre as temáticas propostas centralmente e as necessidades formativas percebidas nas escolas. Muitos afirmam que, embora os temas sejam relevantes do ponto de vista teórico, nem sempre dialogam com os desafios mais imediatos enfrentados pelos professores, como o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, a gestão de sala de aula e o atendimento às especificidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, a oferta temática tende a ser pouco flexível, dificultando a personalização das formações de acordo com as singularidades de cada território escolar. Essa percepção aponta para a necessidade de maior escuta ativa das escolas no processo de definição das pautas formativas, bem como de um modelo mais participativo e responsivo de planejamento.

A análise das questões revela que, embora a política de formação continuada da SME de Fortaleza apresente diretrizes consistentes e coerentes com os princípios da formação em contexto, sua implementação nas escolas ocorre de maneira heterogênea, dependendo das condições institucionais, do engajamento das equipes escolares e da articulação com as práticas pedagógicas locais.

Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, demonstram consciência crítica e compromisso com a formação docente, mas enfrentam limites estruturais e pedagógicos que comprometem a efetividade das ações formativas. Já em relação às temáticas, observa-se um descompasso entre a oferta centralizada e as demandas locais, indicando a necessidade de maior participação das escolas na definição das agendas formativas.

Com base nos achados desta pesquisa, reafirma-se a necessidade de investir na formação contínua dos próprios coordenadores pedagógicos, garantindo-lhes condições de trabalho, tempo para estudos, acompanhamento reflexivo e reconhecimento institucional. É preciso fortalecer uma política formativa que valorize a função pedagógica do coordenador, promova a articulação entre teoria e prática, e reconheça os saberes produzidos no cotidiano da escola como legítimos e fundamentais. Para Nóvoa (1999) "é preciso construir uma nova forma de formação que reconheça o valor do saber da experiência, que parta das práticas reais dos professores e que tenha como objetivo a transformação dessas práticas pela reflexão crítica."

Ao promover a reflexão sobre a prática a partir da realidade escolar, a formação em contexto fortalece o protagonismo docente e contribui para a melhoria do ensino. Para os coordenadores pedagógicos, essa é uma tarefa desafiadora, mas essencial. O compromisso com a formação continuada, articulada às necessidades da escola, é visto como um dos caminhos mais promissores para qualificar a educação pública e valorizar os profissionais que nela atuam.

Assim, fortalecer a formação continuada na rede requer investir não apenas na expansão de programas e cursos, mas sobretudo na qualificação da gestão pedagógica, na construção de uma governança colaborativa e no aprimoramento dos processos formativos, com foco no desenvolvimento profissional docente e na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, recomenda-se o fortalecimento da governança colaborativa da formação continuada, com maior articulação entre SME e unidades escolares, e a valorização do papel estratégico dos coordenadores pedagógicos como sujeitos formadores. Além disso, é fundamental garantir tempo institucional, condições materiais e acompanhamento pedagógico para que a formação em contexto se concretize como prática transformadora e contínua, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino na rede municipal.

Esta pesquisa aponta para a importância de continuar investigando nos processos de formação em contexto e o papel dos coordenadores pedagógicos, especialmente em redes públicas de ensino como a de Fortaleza. Estudos futuros poderão aprofundar aspectos como a relação entre a formação e os resultados de aprendizagem dos estudantes, as implicações da cultura escolar sobre a prática formativa e os efeitos das mudanças curriculares na atuação dos coordenadores.

Por fim, destaca-se que a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada passa, necessariamente, pelo reconhecimento da formação contínua como um direito dos educadores e pela valorização dos profissionais que atuam na mediação desse processo, como é o caso dos coordenadores pedagógicos. Promover a formação em contexto é, portanto, investir na transformação da escola como espaço de saber, cidadania e emancipação.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Tânia. As Políticas Públicas no Brasil. *In*: BACELAR, Tânia. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. 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). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE; PUC-SP, 2001. p. 13–42.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação e políticas públicas: abordagens, conceitos e metodologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 22, n. 65, p. 7-15, 2007.

FORTALEZA. **Lei Complementar no 39, de 10 de julho de 2007**. Cria a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), a Secretaria Municipal de Educação (SME) e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Fortaleza, CE, n. 13.614, 13 jul. 2007a. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/norma/4810?display>. Acesso em: 28 jul. 2024.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condição docente, trabalho e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Cortez, 2018.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83–101, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016.

LOTTA, Gabriela S. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. São Paulo: Unesp, 2010.

LOTTA, Gabriela; COSTA, Maria Izabel Sanches. Uso de categorizações políticas e sociais na implementação de políticas: contribuições teóricas e analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, [s. l.], v. 28, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 27, e270129, 2022.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 4, abr. 2019.

OLIVEIRA, B. R. de; ALVES, M. M. F.; FICHTER FILHO, G. A. Contextos e trajetórias para a análise de Políticas Públicas: Aportes teóricos para o campo da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2095–2117, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, [s. l.], ano I, v.2, n. 16, p. 170-181, jul./dez. 2019.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, [s. l.], ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA (SME Fortaleza). **Orientações Pedagógicas**. Fortaleza: SME Fortaleza, 2024.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (or.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [s. l.], v. 8, n. 16, 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

ANEXO A – PERGUNTAS PARA ROTEIRO DE ENTREVISTAS

BLOCO - PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO E ACADÊMICO-PROFISSIONAL

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Gênero: _____
4. Estado civil: _____
5. Se filhos, quantos e qual/is idade/s: _____
6. Curso superior: _____
 - 6.1. Ano de conclusão: _____
 - 6.2. Instituição: _____
7. Curso/s de Pós-graduação: _____
 - 7.1. Ano/s de conclusão: _____
 - 7.2. Instituição/ões: _____
8. Outro/s curso/s e/ou atividade/s acadêmico-científica/s e período de participação:

9. Ano de Ingresso na rede pública municipal de Fortaleza, no quadro efetivo ou temporário e cargo/função:

10. Setor em que atua na SME:

11. Tempo de atuação no cargo/função atual:

12. Carga-horária semanal e dias da semana e turno/s de trabalho:

13. Nível de satisfação com a função exercida atualmente e justificativa:

BLOCO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1. Defina o que é formação continuada de professores.
2. Descreva como você percebe a organização do processo de formação continuada de professores da rede municipal de Educação de Fortaleza do qual participa atualmente?
3. Na prática, você percebe que ações formativas da rede impactam na prática pedagógica dos professores?
4. Quais os aspectos positivos, você identifica na formação continuada? E o que percebe que os professores avaliam de positivo na formação continuada?
5. Quais os principais desafios apontados pelos professores sobre a formação continuada?
6. Que sugestões você daria para a formação continuada de professores?

BLOCO 2 - PAPEL E ROTINA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

1. Qual a sua relação com a Secretaria Municipal de Educação? E com os Distritos de Educação?
2. Com base na sua experiência e nos seus conhecimentos, como você percebe a rotina do Coordenador Pedagógico de forma geral? E na rede municipal de educação de Fortaleza?
3. *“A formação em contexto consolida os intercâmbios de experiências entre pares lotados na mesma unidade escolar e corrobora com a função do coordenador pedagógico/supervisor escolar como agente articulador, formador e transformador”* (Orientações Pedagógicas SME, 2024).
Diante da citação acima retirada das Orientações pedagógicas da SME, discorra sobre como você compreende o papel do coordenador pedagógico.
4. Descreva como você organiza a sua rotina como Coordenador Pedagógico.
5. Como você organiza a realização da formação em contexto?
6. Como se dá a participação/contribuição da direção escolar na formação em contexto?

BLOCO 3 - FORMAÇÃO EM CONTEXTO

1. O que você entende pela formação em contexto?
2. Para você, coordenador (a), qual(is) o(os) objetivo(s) da formação em contexto?
3. Quais as concepções teóricas que orientam a formação em contexto? Como você percebe essas concepções na prática?
4. Como você avalia a formação em contexto?
5. O que você considera ser relevante na formação em contexto?
6. Quais os aspectos positivos que você identifica na proposta da Formação em Contexto?
7. Quais as dificuldades encontradas na realização da formação em contexto? Que estratégias você utiliza para lidar com essas dificuldades?
8. Você pode compartilhar alguma experiência vivenciada na formação em contexto?
9. Que sugestões você daria para aprimorar a formação em contexto?

BLOCO 4 - ATUAÇÃO DA SECRETARIA

1. Sobre as orientações da Secretaria Municipal de Educação para realização da formação em contexto, você poderia falar um pouco sobre qual a sua compreensão deste documento?
2. Como você avalia os materiais utilizados nas formações em contexto?
3. E sobre os formadores, qual a sua avaliação?
4. Como você avalia a formação que recebe da SME para realização da formação em contexto?
5. Como você gostaria que fossem desenvolvidas as formações que recebem da SME para as formações em contexto?

BLOCO 5 - FORMAÇÃO EM CONTEXTO E A RELAÇÃO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO

1. A formação em contexto, em seu entendimento, ajuda a melhorar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a aprendizagem?
2. No seu entendimento, como a formação em contexto contribui com a prática pedagógica?
3. O que você percebe que os professores acham da formação em contexto?
4. *“Os professores conhecem aprofundadamente a realidade dos alunos e da escola e socializam as especificidades das turmas em que lecionam, por isso o êxito da formação em contexto está nas discussões estabelecidas entre professores e coordenadores/supervisores”*(Orientações Pedagógicas SME, 2024). Para você, a formação em contexto realiza esse aprofundamento da realidade dos alunos e da escola? Citar exemplos.