



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS
À EDUCAÇÃO

MARIANA DOS SANTOS NUNES CORDEIRO

A MEDIAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES NO USO DAS TDIC

SALVADOR
2024

MARIANA DOS SANTOS NUNES CORDEIRO

**A MEDIAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES NO USO DAS TDIC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para aprovação na Banca de Defesa. Área de Concentração: Gestão da Educação e Redes Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Márcea Andrade Sales

**SALVADOR
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

C794m

Cordeiro, Mariana dos Santos Nunes

A MEDIAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES NO USO DAS TDIC
/ Mariana dos Santos Nunes Cordeiro. - Salvador, 2023.
109 fls.

Orientador(a): Marcea Andrade Sales.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I.
2023.

1.Formação em Exercício de Professor. 2.Tecnologias Digitais da
Informação e Comunicação. 3.Coordenação Pedagógica.

CDD: 371

MARIANA DOS SANTOS NUNES CORDEIRO

**A MEDIAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO
DE PROFESSORES NO USO DAS TDIC**

MARIANA DOS SANTOS NUNES CORDEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 19 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARCEA ANDRADE SALES**
Data: 01/04/2024 20:34:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) MARCEA ANDRADE SALES
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **ELZICLEIA TAVARES DOS SANTOS**
Data: 02/04/2024 08:22:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) ELZICLEIA TAVARES DOS SANTOS
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora

Documento assinado digitalmente
 **VERONICA DOMINGUES ALMEIDA**
Data: 02/04/2024 08:29:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA
Ufba - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Aos sempre presentes, mesmo em outro plano espiritual: minha mãe, Sandra Maria; meu pai, José Inaldo; meu tio Sérgio; e minha avó Maria José.

Aos meus três L: Luizy, Luiz Miguel e Lucas. Com o sorriso de vocês, minha vida fica mais leve.

Aos meus irmãos, Vinicius, Juliana e Marília, que sempre me deram os ombros para me apoiar nos momentos difíceis.

RESUMO

A pandemia da COVID-19 catalisou, em anos, os debates sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas à educação. Com as discussões e reflexões sobre o como o professor pode usar as TDIC nas instituições de ensino na pandemia, e pensando no contexto pós-pandemia, percebe-se que é viável adiar os seus uso na prática pedagógica. Tendo em vista a atribuição da Coordenação Pedagógica na formação em exercício de professores, interrogo: Como o Coordenador Pedagógico pode, em suas atribuições, mediar a formação em exercício de professores da rede pública de ensino, no que diz respeito à fluência digital no uso das TDIC como estruturante da prática pedagógica? Assim, esta pesquisa tem como objetivo maior *problematizar a formação em exercício de professor para o uso das tecnologias digitais da informação, destacando o papel da Coordenação Pedagógica na mediação desse processo*. Para isto, dialogamos com autores, entre eles: André (2012; 2016), Gatti (2010; 2011; 2014; 2019; 2022), Imbernón (2011; 2015; 2022) e Nóvoa (1992; 2013; 2017; 2022), para discutir a formação do professor; Almeida (2001; 2009; 2011), Placco (2001; 2009; 2010; 2011), Souza (2011), para subsidiar o estudo em relação às contribuições do Coordenador Pedagógico para formação em exercício na escola; Moran (2012; 2013), Kensky (2007), Presnky (2009; 2001), Santaella (2020) e UNESCO (2023), sobre o ensino na era digital; e Pretto (2015; 2023) para fundamentar o uso das tecnologias como estruturante da prática pedagógica. Além disto, foram estudados Documentos da Rede Municipal de Educação de Salvador (SMED; 2006; 2008; 2012) para identificar o papel do Coordenador da rede em particular, sua atribuição para a formação em exercício de professores. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e, ante aos procedimentos metodológicos classificam-se como exploratório e descritivo, dialogando com o problema proposto. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com Coordenadores Pedagógicos dos anos finais da rede pública ensino para a produção de dados. O resultado da pesquisa mostra que os Coordenadores Pedagógicos reconhecem suas atribuições; dentre elas, a de formador, a qual é necessário intensificar. Em relação ao uso das TDIC, os entrevistados relatam que precisam se apropriar para contribuir para a formação de professores. Relatam, também, que a Secretaria de Educação do município, após o fim do estado de emergência sanitária imposto pela pandemia, não contribuiu com formações para as tecnologias digitais. Diante dos achados, a expectativa é de contribuir com a Rede Municipal de Educação de Salvador e do Estado da Bahia para repensar a formação em exercício de professores, tendo em vista a necessidade de ressignificar os processos de treinamento de habilidades e técnicas, voltando-se para o entendimento deles como espaços para repensar suas práticas, partilhar saberes e construir novos conhecimentos. Cumpre destacar que o estudo aponta, ainda que não é responsabilidade exclusiva do Coordenador Pedagógico a formação em exercício de professores e que a Secretaria da Educação tem que assumir o compromisso de contribuir para a (auto)formação, tanto dos coordenadores pedagógicos como dos professores.

Palavras-chave: Formação em Exercício de Professor; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has accelerated the debates over several years regarding the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in education. Through discussions and reflections on how teachers can utilize these technologies in educational institutions during and after the pandemic, it becomes evident that postponing the use of these technologies in pedagogical practice is no longer viable. The legacy of this pandemic reaffirms this necessity. Considering the role of Pedagogical Coordination in the ongoing training of teachers, I question: How can the Pedagogical Coordinator, in their duties, mediate the ongoing training of teachers in the public school system concerning digital fluency in the use of DICT as a structuring element of pedagogical practice? Thus, this research aims to problematize the ongoing training of teachers for the use of digital information technologies, emphasizing the role of Pedagogical Coordination in mediating this process. To achieve this, we engage in dialogue with authors such as André (2012; 2016), Gatti (2010; 2011; 2014; 2019; 2022), Imbernón (2011; 2015; 2022), and Nóvoa (1992; 2013; 2017; 2022) to discuss teacher training; Almeida (2001; 2009; 2011), Placco (2001; 2009; 2010; 2011), Souza (2011), to support the discussion on the contributions of the Pedagogical Coordinator to ongoing training in schools; Moran (2012; 2013), Kensky (2007), Presnky (2009; 2001), Santaella (2020), and UNESCO (2023) on teaching in the digital age; and Pretto (2015; 2023) to substantiate the use of technologies as a structuring element of pedagogical practice. Additionally, Municipal Network Documents (SMED; 2006; 2008; 2012) were studied to identify the role of the network coordinator, particularly their assignment for ongoing teacher training. This research has a qualitative approach, and the methodological procedures, classified as exploratory and descriptive, interact with the proposed problem. Semi-structured interviews were conducted with Pedagogical Coordinators from the final years of the public school network to produce data. The research results show that Pedagogical Coordinators recognize their responsibilities, including that of a trainer, which needs intensification. Regarding the use of DICT, the interviewees report the need to familiarize themselves to contribute to teacher training. They also report that the Municipal Education Secretariat did not provide training for digital technologies after the end of the pandemic. Based on the findings, the expectation is to contribute to both the Municipal and State Networks to rethink ongoing teacher training; as these should not merely involve the transfer of information, skills, and techniques but rather moments to reconsider their practices, share knowledge, and build new understanding. It's worth noting that the ongoing training of teachers is not solely the exclusive responsibility of the Pedagogical Coordinator. The Education Secretariat must take on the commitment to contribute to the training and (self) training of both pedagogical coordinators and teachers.

Keywords: Ongoing Teacher Training; Digital Information and Communication Technologies; Pedagogical Coordination.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AC – Atividades Complementares

AMI - Alfabetização Midiática e Informacional

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNC - Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum da Educação Básica

CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

COVID-19-Coronavírus

CP – Coordenador Pedagógico

DCN - Diretrizes Nacionais da Educação da Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEC - Estratégia Nacional de Escolas Conectada

ENEM - Sistema de Avaliação do Ensino Médio

ERE- Ensino Remoto Emergencial

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEFEP - Grupo de pesquisa Forma(em)Ação

GESTEC - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

GRE – Gerência Regional Escolar

ICEP - Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNED - Política Nacional de Educação Digital

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROINFE – Projeto de Informática Educativa

PROINFO- Programa Nacional de Informática na Educação

PROSA – Programa Salvador Avalia

PROUCA - Programa Um Computador por Aluno

RCMEF - Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SECULT - Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SMED – Secretaria Municipal da Educação de Salvador

TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	17
2.1	ACHADOS DA PESQUISA	18
3	FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM BREVE PANORAMA	21
3.1	PERSPECTIVA E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DO PROFESSOR	35
4	FORMAR(EM)AÇÃO NECESSÁRIO: SER PROFESSOR NA ERA DIGITAL E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	49
4.1	EDUCAR NA ERA DIGITAL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A	104
	APÊNDICE B	107

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha graduação em Pedagogia (2004-2008), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI/Serrinha, algumas disciplinas marcaram minha trajetória discente: História da Educação Brasileira; Currículo; Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação; e Gestão de Processos Educativos. Ressalto que docentes das disciplinas também me fizeram ter prazer em estudar os conteúdos; esses que gosto de ler e pesquisar até hoje.

Fiz a especialização em Psicopedagogia (2009-2010) na expectativa de ajudar, na sala de aula, os alunos com dificuldades de aprendizagem. Fiz, ainda, outra especialização em Educação a Distância, na UNEB, pela Universidade Aberta do Brasil (2011-2013). O ensino à distância estava em crescimento e esta última Pós me surpreendeu, pois aprendi muito e o interesse pelo tema aumentou. Quando conclui, fui convidada para participar de duas bancas de trabalho de conclusão de curso na UNEB, no Campus XI/Serrinha¹.

Desde o segundo semestre da licenciatura, já queria ser Coordenadora Pedagógica (CP) e, em junho de 2012, ingressei, por Concurso Público, na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA como Coordenadora. Quando tomei posse, não comecei atuando em escola, mas iniciei na Secretaria Municipal da Educação (SMED) e trabalhei com Programa de Desenvolvimento Educacional, Conselho Escolar e eleição de gestores.

Na SMED, também atuei como tutora on-line do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão), que tem por objetivo a formação de gestores escolares para atuarem nas dimensões administrativa, financeira, pedagógica e comunitária do trabalho escolar. Tinha concluído a especialização em Educação a Distância, tendo como Trabalho de Conclusão de Curso “A mediação pedagógica no ambiente virtual do curso do Progestão”.

Cinco anos depois, em 2017, solicitei remoção da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e fui trabalhar na Gerência Regional Escolar (GRE), na qual fiquei, por um ano, acompanhando Coordenadores Pedagógicos de seis escolas em ações solicitadas pela SMED. Depois de seis anos trabalhando no órgão central, retornei para uma unidade escolar – Escola Municipal Neusa Neri. Com muitas inquietações, dificuldades e com as limitações na minha atuação, busquei estudar e pesquisar assuntos para subsidiar meu trabalho.

¹ SOUZA, Patrícia da Silva. O uso do computador, como acontece? Um estudo realizado em uma escola no município de Serrinha-BA. 2012. *Monografia* (Curso de graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2012; e SILVA, Maria Ivaneia da Mota. Tecnologias de Informação e Comunicação e suas implicações na formação docente. 2012. *Monografia* (Curso de graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2012.

No contexto pandêmico do Coronavírus (Covid-19)², em 2020, com o distanciamento social, a situação impôs ao professor se posicionar para o Ensino Remoto, e uma das soluções foi mediar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e se inserir, de forma ativa, na Cultura Digital. Eis que o tema que tive interesse na graduação e na especialização veio à tona novamente.

Coordenadores pedagógicos, professores e gestores perceberam a necessidade de mudança, ou seja, um ajuste em relação a sua modernização e, conseqüentemente, à modificação dos currículos de modo a ajustá-los às transformações sociais, políticas e econômicas. Mudança que não poderia acontecer em alguns dias ou em poucos meses, mas caminhar para alteração e adaptação para o momento da pandemia e o pós.

Com a pandemia, tivemos muitas *lives* e assisti às que poderiam contribuir para a prática naquele momento de suspensão das aulas. Senti a necessidade de aprofundar os estudos sobre ensino híbrido, educação à distância e uso de recursos tecnológicos. Foi quando surgiu a oportunidade de ser aluna especial de duas disciplinas no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEduc)³. Esperava que as disciplinas pudessem contribuir com minha formação e, assim, poder auxiliar professores da escola onde trabalho.

No contexto da pandemia, surgiram diversas preocupações sobre a didática, metodologias e a busca de compreender o uso das TDIC na educação, incluindo como mediar esse processo na formação de professores, que é minha atribuição como coordenadora pedagógica. Foi com base nesse contexto que este estudo se originou e agora, no âmbito do programa de Mestrado, como aluna regular do GESTEC, UNEB.

A Rede Municipal de ensino de Salvador/BA interrompeu as aulas presenciais, por meio do Decreto nº 32.268, no dia 17 de março de 2020. Antes da Secretaria Municipal da Educação orientar o que fazer em relação à suspensão das aulas, a coordenação pedagógica não demorou a discutir com a gestão e o corpo docente sobre a continuidade do ano letivo. Desse modo, acentuaram-se discussões a respeito da conjuntura promovida pela pandemia. Um desses debates foi sobre como seria o trabalho docente diante desse cenário supracitado. Vale ressaltar que, ao suspender as aulas, a Secretaria Municipal da Educação não direcionou como deveríamos proceder e a ideia do ensino remoto aconteceu após alguns meses.

A Equipe Gestora (diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas) precisou se reunir para planejar ações e agendar com os professores, pois muitos não tinham experiências

²Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma Pandemia e no dia 05 de março de 2023 foi declarado seu fim.

³ Disciplinas: “Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação” e “Cultura Digital”.

com os recursos tecnológicos para as aulas on-line. Os planos de ação foram redimensionados a cada encontro pela Equipe Gestora por causa dos muitos docentes inexperientes. A realidade dos discentes também foi redimensionada, visto que nem todos tinham os recursos tecnológicos para as aulas on-line.

Acompanhando as aulas on-line e nas Atividades Complementares (AC)⁴, observei a necessidade de formações para o uso das tecnologias digitais, personalização do ensino e metodologias ativas no ensino para o retorno às aulas. A SMED, no início da pandemia da Covid-19, pronunciou-se sobre a necessidade de formação para os professores trabalharem durante o período de suspensão das aulas; porém, aconteceram ações isoladas, eventuais, formação descontinuada (programas comprados que são interrompidos com a mudança de gestão) com o tratamento de temas que nem sempre refletiam as necessidades daquele momento.

E, nesse contexto, um problema considerado antigo tornou-se mais do que atual: o uso das tecnologias digitais da comunicação e informação como estruturante para trabalhar com os estudantes no distanciamento social e na personalização do ensino. Muitos professores sinalizaram, nas AC, que não tinham formação e não sabiam utilizar os recursos digitais. Conforme a UNESCO (2023, p. 7), “os professores muitas vezes se sentem despreparados e pouco seguros para dar aulas usando tecnologia. Somente a metade dos países têm padrões de desenvolvimento de habilidades em TIC para professores”.

A pandemia catalisou os debates das últimas décadas sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas à educação, deixando um legado e muitos desafios. Professores deram aulas pelo *youtube*, fizeram *lives*, utilizaram aplicativos e ferramentas tecnológicas que invadiram a vida dos professores. Esses tiveram que aprender mais sobre as tecnologias digitais, e como usá-las, com o objetivo de diminuir a defasagem de muitos alunos sem aulas – esses novos conhecimentos foram um grande legado.

Ressalto que muitos alunos não tiveram acesso às aulas on-line, pois não tinham *notebook*, *smartphone* e *internet*. Segundo a UNESCO (2023, p. 6),

O ensino online evitou o colapso da educação durante o fechamento das escolas durante a pandemia da COVID-19. O ensino a distância teve um alcance potencial de mais de 1 bilhão de estudantes; mas, ao mesmo tempo, não foi capaz de alcançar pelo menos meio bilhão, ou 31% dos estudantes em todo o mundo – e 72% entre os mais pobres.

⁴ Atividades de planejamento que ocorrem quinzenalmente e por área do conhecimento – Linguagens, Humanas e Exatas.

Muitos professores investiram em *notebook*, aumentaram a velocidade da internet e buscaram formações para trabalhar on-line. Obviamente, ocorreram muitas mudanças com a pandemia da Covid-19 e a escola precisou se posicionar diante das transformações da cultura digital. A tecnologia digital, por si só, não acarreta transformação. O que fazer com elas, para estimular a interação, participação dos alunos e uma aprendizagem significativa, é a questão. Para a escola estar inserida na cultura digital, é preciso que o professor tenha interesse, formação em exercício e infraestrutura adequada.

Para utilizar as metodologias ativas e tecnologias digitais, é necessário pensar em cada escola e suas particularidades. Iniciar com o projeto pedagógico; analisar se há problemas nas aulas expositivas; inserir recursos tecnológicos para desafiar os estudantes a questionar e interagir; saber quais recursos existem na escola. A mudança deve ser implementada aos poucos e não existe receita pronta.

O legado desta Pandemia reafirma a necessidade de discutir e incorporar o uso das TDIC como “estruturante de novas práticas comunicacionais e não como meras ferramentas auxiliares instituídas como processos educacionais” (Pretto; Riccio; 2010, p. 156-157).

Tendo em vista a atribuição da Coordenação Pedagógica na formação em exercício de professores, interrogo: Como o Coordenador Pedagógico pode, em suas atribuições, mediar a formação em exercício de professores da rede pública de ensino, no que diz respeito à fluência digital do uso das TDIC como estruturantes da prática pedagógica?

A partir deste questionamento, quatro objetivos se apresentaram para esta pesquisa: Problematicar a formação em exercício de professor, destacando o papel da Coordenação Pedagógica na mediação desse processo; Analisar a atribuição da Coordenação Pedagógica na mediação da formação de professores; Discutir como a formação em exercício de professores da rede pública de ensino pode potencializar o uso das TDIC na prática pedagógica; Construir uma Minuta de Instrução Normativa voltada às diretrizes para a atuação do Coordenador Pedagógico como articulador e formador de professores na Unidade Educativa, com ênfase no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica.

A Pandemia ampliou a discussão sobre a necessidade da fluência digital, principalmente na educação, e o governo municipal, durante a suspensão das aulas, não promoveu a formação em exercício de professores para essa. A necessidade dessa fluência já era discutida e a pandemia apenas reafirmou essa demanda.

Os professores e os estudantes precisam estar inseridos no processo digital, e, para Dias-Trindade (2023, p. 14),

A questão principal, atualmente, já não é o usar ou não usar a tecnologia em contexto educativo: o desafio é saber utilizar pedagogicamente a tecnologia para transformar a aprendizagem num ato normal do quotidiano, até mesmo fazendo com que esta nem seja sequer reconhecida como sendo aprendizagem.

Daí a importância de se discutir e refletir acerca de alguns desafios e possibilidades para contribuição na formação em exercício de professores das tecnologias digitais como estruturante que possibilite, segundo Kenski (2007), uma nova forma de pensar, sentir e agir.

Problematizar tais questões, para criar condições de mudanças, se faz necessário. Nesse novo cenário, diante de políticas de sucateamento e privatização do ensino (aquisição de programas) na rede municipal, repensar nas questões pedagógicas e comportamentais é de extrema relevância.

Segundo o Documento da Secretaria da Educação do município de Salvador, *Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa* (SECULT, 2012) ⁵, uma das atribuições do Coordenador Pedagógico da rede municipal de Salvador é organizar espaços de formação, promover discussão e proposição de inovação pedagógica. Com esta atribuição, e mediante os desafios da escola no antes e pós-pandemia, não podemos ignorar a cultura escolar na era digital, o impacto da tecnologia na sala de aula e no currículo. Além disto, há que ser questionado o entendimento quanto a este profissional ser responsável pela formação do corpo docente de uma escola. No próprio Documento, lemos que “é necessário estruturar espaços formais específicos para a realização de atividades formativas [...] estes espaços formais só serão considerados formativos se for garantidos um espaço intencional de reflexão” (SECULT, 2012, p. 51).

Nesta pesquisa, assumo a perspectiva de que a Coordenação Pedagógica deve contribuir com a promoção de atividades formativas, favorecendo um ambiente de troca e reflexão, colaborando para o trabalho de qualidade em sala de aula dos professores, proporcionando melhoria e qualidade do ensino. Assim, esta será uma pesquisa envolvendo Coordenadores Pedagógicos que atuam nos anos finais de escolas públicas de Salvador/BA.

Quanto aos Coordenadores Pedagógicos dos anos finais para participarem da entrevista da rede de ensino de Salvador, muitos recusaram argumentando não ter tempo diante da demanda de trabalho. Contribuíram com esta pesquisa 4 (quatro) Coordenadores Pedagógicos dos anos finais da Rede Municipal de Ensino de Salvador e 3 (três)

⁵A Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED) era denominada de Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT)

Coordenadores Pedagógicos da Rede Estadual da Bahia dos anos finais do Ensino Fundamental.

Este texto, portanto, está organizado em cinco capítulos. Nesta Introdução, apresento o tema, o problema, os objetivos e a justificativa do estudo. No Capítulo 1, trago o percurso metodológico, no qual apresento a abordagem que utilizei e instrumentos para coleta de dados. No Capítulo 2, faço um breve panorama da história da formação do professor, com destaque para leis, decretos e resoluções. No terceiro capítulo, abordo a inserção da TDIC na rede municipal de ensino de Salvador e o papel da Coordenação Pedagógica como mediadora no processo dessa inserção de uso das TDIC como recurso pedagógico e formação em exercício do professor. Por último, as Considerações Finais.

Com esta pesquisa, espero intervir na realidade educacional que atuo para que as AC não sejam apenas informes e, sim, para discutir as inúmeras demandas da Coordenação Pedagógicas, como, por exemplo, analisar a mediação do processo de ensino e aprendizagem e discutir as potencialidades do uso das TDIC. Espero, também, que esta pesquisa possa contribuir com aqueles que têm interesse sobre o tema e que atuam na rede básica de ensino, principalmente na Rede Municipal de Salvador/BA, com reflexões para a formação em exercício de professores para o uso das TDIC.

2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo traz informações sobre os caminhos que foram trilhados no percurso desta pesquisa, com os procedimentos metodológicos organizados mediante o problema e os objetivos a serem estudados.

Trata-se de uma pesquisa implicada, pois, de acordo com Sales (2020, p. 10-11), pesquisador e pesquisados são “[...] protagonistas de uma ação na qual se investiga a própria prática”. É também qualitativa, uma vez que segue características de uma abordagem de “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 11).

Em seus procedimentos metodológicos, esta pesquisa classifica-se como uma exploratória e descritiva que, nas palavras de Gil (2021, p.26),

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e análises de casos [...].

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele.

Ainda segundo Gil (2021), busca proporcionar maior familiaridade com o problema, intentando limitar o tema para que o produto final seja mais esclarecido. Assim, as pesquisas descritivas,

[...] vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (Gil, 2021, p. 27).

Estas perspectivas ratificam que o/a pesquisador/a deve manter postura engajada e implicada com seu objeto de estudo, na busca de impactos significativos em seu local de trabalho e tentando construir conhecimento para colaborar com quem tem interesse sobre o tema.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, tenho como problema: **Como o Coordenador Pedagógico pode, em suas atribuições, mediar a formação em exercício de professores da rede pública de ensino, no que diz respeito à fluência digital no uso das TDIC em sua prática pedagógica?** E, como objetivo principal, busquei problematizar a formação em exercício de professores para o uso das TDIC, destacando o papel da Coordenação Pedagógica na mediação desse processo.

A pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos dialogam com o problema proposto, porém, como expressa Gatti (2012, p. 65-66),

a pesquisa não pode resolver os problemas dos professores, primeiramente porque, quando se investiga um problema, nada garante que se chegue a uma solução, diz ele. [...] Nenhum conjunto de regras ou preceitos será suficiente para orientar a ação. Além disso, conclui Hammersley, a prática não se reduz à estrita aplicação de conhecimentos teóricos, mas é uma atividade que envolve necessariamente julgamento e se apóia muito na experiência, e não só em conhecimento científico.

A pesquisa pode não solucionar o problema, contudo os procedimentos metodológicos possibilitam uma aproximação com a realidade e buscam “como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas” (Gatti, 2020, p. 17).

A rede pública e Coordenadores Pedagógicos da rede final foram escolhidos por seu espaço de atuação e dedicação por uma educação efetiva. O convite foi enviado por e-mail, incluindo ingressos e egressos do GESTEC. No e-mail de aceite do convite, foi encaminhado um *GoogleForm*, solicitando dados e sugestão do melhor dia da semana e turno para a entrevista e roda de conversa.

A produção de dados foi feita com inferências dos entrevistados para ampliar, discutir e ter clareza do levantamento bibliográfico e documental.

Para finalizar, a última etapa foi a produção de dados, com inferências e interpretações baseadas nos objetivos e confrontando com o referencial teórico, a qual iniciou-se no momento que os dados foram coletados.

2.1 ACHADOS DA PESQUISA

Articulando a fundamentação teórica e a abordagem metodológica qualitativa, uma das estratégias metodológicas desta pesquisa foram os questionários com coordenadores pedagógicos da rede pública, tendo como critério pessoas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, pois minha atuação é uma escola com anos finais.

A proposta inicial era um questionário para obter as informações do perfil dos sujeitos e, em um segundo momento, três rodas de conversas, cada uma com objetivos diferentes abordando o objeto da pesquisa – o papel da coordenação pedagógica na formação em exercício de professores para o uso das TDIC. Ao apresentar a proposta, algumas pessoas se negaram a participar com a justificativa de não ter tempo devido às demandas nas escolas. Outras pessoas, mestrandos e mestres, informaram, também, que três rodas de conversas com todos os interessados seria um obstáculo e demandaria muito tempo.

Diante destas dificuldades, a pesquisa foi realizada com 07 (sete) coordenadores pedagógicos - quatro da rede municipal de Salvador e três da rede estadual da Bahia. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), busquei as informações que atendessem aos objetivos da pesquisa, por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

O período de realização do questionário se deu no início de abril, após a liberação de campo do Comitê de Ética e Pesquisa. O prazo para responder o questionário foi de 15 dias, porém poucos cumpriram o prazo, chegando a 45 dias para devolução e com justificativa de que havia falta de tempo, devido às demandas da escola.

Para manter o anonimato dos partícipes, por questões éticas, identifiquei-os por codinomes, utilizando os primeiros nomes dos principais autores da fundamentação teórica desse estudo, pois fomentaram o objeto de pesquisa.

A maioria dos entrevistados é formado por mulheres, sendo 6 (seis) mulheres e 1 (um) homem. Todos têm graduação em Pedagogia, exigência para assumir o cargo na coordenação pedagógica através de concurso público, além do exercício da docência, no mínimo dois anos.

A primeira entrevistada, identificada como *Marli*, atua na rede estadual há mais de dez anos, é especialista em Psicopedagogia e Educação em Tecnologia Educacional; a segunda entrevistada, *Bernadete*, atua na rede municipal há mais de dez anos, é especialista em Psicopedagogia e Didática do Ensino Superior; a terceira entrevistada, *Vera*, atua na rede municipal, é especialista em Gestão Educacional, Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento; a quarta entrevistada, *Laurinda*, atua na rede estadual, é especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, com Mestrado em andamento; a quinta entrevistada, *Lilian*, atua na rede municipal há mais de dez anos, é mestre e tem especializações; a sexta entrevistada, que chamei *Ilma*, atua na rede municipal, é especialista em Metodologia do Ensino Superior e tem mestrado em andamento; e o sétimo e último, chamei de *Francisco*, atua na rede estadual e é especialista em História e Cultura Africana e

Afro-brasileira, com mestrado em andamento. Todos possuem especializações em áreas variadas e os cursos que frequentam são oferecidos pelas Secretarias da Educação.

Em relação ao tempo de serviço, cinco têm mais de dez anos e um entre 6 e 9 anos. Quatro entrevistados têm mais de dez anos e dois têm entre 06 e 09 anos. Quanto à profissionalização, a formação inicial é Pedagogia, como era de se esperar devido à exigência legal para ingresso na carreira.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM BREVE PANORAMA

Neste capítulo, é abordado a história da educação brasileira e suas condições político-culturais, tendo como recorte a criação de espaços para formar educadores. Com o olhar retrospectivo e também perspectivo, busquei compreender a história da formação docente e a educação básica para entender seus desdobramentos.

Os problemas da formação de professores e a busca por habilitação na formação pedagógico-didática são históricos, como também persistem as dificuldades com recursos adequados para oferecer condições de trabalho e remuneração adequada. Gatti *et al.* (2019, p. 21) afirmam que “o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população”.

A educação escolar, no Brasil, iniciou-se com o Padre Manoel da Nóbrega e dois outros jesuítas que, segundo Ghiraldelli Jr. (2015), foram os primeiros professores no país. O trabalho deles foi instruir e catequizar os indígenas. Durante um período de duzentos anos submetendo tal ensino, fundaram colégios com formação de religiosos.

O plano de estudos da Companhia de Jesus tinha uma Ordem dos Estudos chamada de *RatioStudiorum*, que era uma evolução do plano do Padre Nóbrega cujo objetivo era a formação integral do homem cristão. Assim, os colégios jesuítas tiveram grande influência sobre nossa sociedade. Em 1759, quando a Companhia de Jesus foi expulsa do país, havia mais cem unidades de ensino.

Com a expulsão da Companhia, houve uma mudança no formato do ensino, como também a mão de obra para ele. Surgiram as “aulas régias” - aulas avulsas de latim, grego e filosofia. Os professores organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a escola para funcionar, requisitavam do governo o pagamento do trabalho do ensino (Ghiraldelli Jr., 2015). Até aqui, o trabalho do professor era determinado pela sua vocação à igreja.

Em 1808, com a vinda da Corte portuguesa, foram criados cursos profissionalizantes, tanto em nível médio como em nível superior e militares, e o ensino no Império foi estruturado em primário, secundário e superior, a saber: o primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas disciplinas consideravelmente; o secundário se manteve dentro das “aulas régias”, mas ganhou uma divisão em disciplinas.

Segundo Tanuri (2000), a partir de 1820 já existia a preocupação de preparar docentes para dominar o Método de Lancaster. Porém, até aquele momento, no país, os professores eram leigos ou com pouca formação e mal remunerados; não existiam propostas para sua formação.

Os primeiros ensaios relativos à formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009), vão se dar a partir do primeiro quarto do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo que trouxe a necessidade dos professores se instruírem nesse método de ensino. Mas, não se tratava de escola que fosse específica para a formação de professores. Foi uma forma bastante prática de formação no método o que será mudado apenas com a criação das escolas normais por iniciativa das Províncias depois da reforma constitucional de 1834 (Gatti *et al.*, 2019, p. 22).

A formação do professor, no Brasil, começou com a fundação da primeira Escola Normal Brasileira, pela Lei nº 10, de 1835, em Niterói. As primeiras Escolas Normais – em Niterói, Bahia, São Paulo e Pernambuco - foram destinadas, exclusivamente, ao público masculino. Estas foram responsáveis pela elaboração de normas e práticas escolares. Gatti *et al* (2019) nos chama a atenção para o fato de que não era específica para formação de professores; todavia, as Escolas Normais tiveram um papel de importância na institucionalização da formação de professores, como Nóvoa (2017, p. 1112-1113) sinaliza:

Erradamente, olhamos por vezes para as escolas normais como instituições desajustadas e marcadas por uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão. Este diagnóstico é justo se considerarmos a fase final da sua história. Mas, ao longo de mais de cem anos, desde meados do século XIX, as escolas normais desempenharam um papel muito importante não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de meios e métodos de ensino, na produção de materiais didáticos e na inovação pedagógica, no lançamento de iniciativas de aperfeiçoamento do professorado, no associativismo docente, nas publicações sobre educação e ensino (livros e jornais) e no apoio às políticas públicas. As escolas normais consagraram processos de mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar, para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor.

Em Tanuri (2000), lemos que a primeira destas Escolas foi suprimida em 1849 e, com quatro anos de funcionamento, formou apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério. Com os conteúdos de estudos primários, infraestrutura e equipamentos não adequados e a frequência de alunos reduzida, as escolas foram fechadas. Voltaram a subsistir nos anos finais do Império, permitindo que mulheres estudassem.

A Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte foi criada, em 1854, com o objetivo de orientar e supervisionar o ensino e estabelecer regras para

a preparação dos professores primários. Em 1867, existiam apenas quatro escolas normais, o que nos mostra as lacunas para formar professor.

A partir de 1870, não se admitia professores sem qualificação e, assim, a Escola Normal tornou-se um lugar para a formação do professor e com espaços próprios para sua instalação. Portanto, o processo formativo do professor se desenvolveu lentamente, pois, por um longo tempo, “professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras” (Gatti *et al.* 2019, p. 21).

Na Primeira República (1889 a 1930), aconteceram dois grandes movimentos para a abertura de escolas: “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” - ambos se preocupavam com métodos e conteúdos de ensino. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1917), com 75% da população em idade escolar analfabeta, o movimento do “otimismo pedagógico” atentou-se para o fato de que “não era prioridade apenas a abertura de escolas, era preciso também alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação de ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação e a psicopedagogia” (Ghiraldelli Jr., 2015, p. 40).

Em meados de 1920, interessados em educação, como Lourenço Filho, buscaram ler John Dewey, quem formulou a “pedagogia da escola nova” ou o “escolanovismo”. Segundo Gauthier (2014, p. 174), “a pedagogia nova representa uma verdadeira revolução das ideias e das práticas e se estendeu por todo o século”. Essa pedagogia é uma oposição à perspectiva tradicional, pois a pedagogia ensinada era através da observação do comportamento do professor e repetida pelos alunos - transmissão da cultura, isto é, princípios do *Ratio Studiorum*.

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e dos alunos, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional (Tanuri, 2000, p. 72).

A pedagogia nova se opõe à pedagogia tradicional centrada no mestre e na transmissão de conteúdos. O professor, na pedagogia nova, orienta, estimula, aconselha e o estudante resolve problemas reais. O foco é o ensino centrado no aluno, nas suas necessidades e seus interesses; algo que nos remonta às metodologias ativas, tão discutidas nos dias de hoje.

Durante a década de 1930, o Brasil continuou seu processo de industrialização, exigindo educação e escolas para a mão de obra. O Presidente Getúlio Vargas trouxe um

plano com dezessete itens para a reconstrução nacional, e um deles falava sobre a educação e a criação do Ministério da Instrução e Saúde Pública.

Na gestão de Francisco Campos, assumindo de 1930 a 1932, o Ministério da Instrução e Saúde Pública criou o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850/1931); dispôs de itens regulamentando e organizando o ensino superior (Decreto nº 19.851/1931); organizou o ensino secundário (Decreto nº 19.890/1931); organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras (Decreto nº 20.158/1931). Na gestão de Campos, ainda ocorreu a IVª e Vª Conferência Nacional de Educação, sendo que esta última teve como objetivo a discussão de um Plano Nacional da Educação.

Outro texto importante, na gestão de Campos, hoje é tido como um clássico na literatura pedagógica: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por vinte e seis jovens intelectuais e publicado em 1932. Conhecido também como o “Manifesto de 1932”, o texto aponta os problemas da educação do país, fazendo provocações de que “a educação deveria adaptar a escola à modernidade e, para tal, teria de aplicar sobre os problemas educacionais de toda ordem os métodos científicos” (Ghiraldelli Jr., 2015, p. 52). Enaltece, ainda, o exercício dos cidadãos brasileiros para a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. E, em relação ao professor, adverte que precisa de uma cultura múltipla e diversa para ampliar o seu horizonte e ter formação universitária. Segundo Martins (2007, p.58),

De acordo com o Manifesto, o professor devia fazer parte de uma elite, porque exercia uma função pública de grande relevância. Por isso, ele não deveria ser recrutado entre os profissionais liberais; precisava de formação específica, sólida preparação pedagógica e cultura geral. Inicialmente, deveria cursar o secundário para adquirir a formação geral e depois se encaminhar para cursos universitários, em faculdades ou Escolas Normais que tivessem cursos de nível superior. O professor necessitava de sólida formação e remuneração digna, para manter um trabalho eficiente e de prestígio.

Com a criação das Escolas Normais, o ideário da Escola Nova e o Manifesto de 1932 possibilitaram novos rumos à educação brasileira e propostas para a formação do professor. Dessa forma, nota que, por trás de cada período, há aspectos culturais, políticos, econômicos e culturais que embasam cursos de formação para professores e constroem a sua identidade. Hoje, temos uma educação que leis, regulamentos, decretos e programas ainda buscam aprimorar, tornar mais eficaz e justa, de acordo com os aspectos da época.

Até a década de 1930, os professores dos cursos secundário, normal e superior eram dos cursos de Direito, Engenharia e Medicina. Nessa década, surgiram as primeiras

Faculdades de Educação. A partir de 1934, passamos a ter os Institutos de Ensino Superior com a oferta de curso de Pedagogia e de Licenciatura, com o objetivo de formar professores para ministrar aulas nas Escolas Normais.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1934, publicou o texto “O problema educacional e a nova Constituição”, com a justificativa assinada por Anísio Teixeira, para quem a educação nacional deveria ser “democrática, humana e geral, leiga e gratuita”; uma educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos. No entanto, esse texto não tinha todas as reivindicações do Manifesto. Nele, encontramos recursos públicos direcionados para entidades privadas e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino,

A Carta Magna de 1934 exigia concurso público para o magistério e previa um Conselho Nacional de Educação para elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), modificado várias vezes durante a Ditadura Militar. A Constituição de 1937 desconsiderou a questão do concurso público.

Em 1934, o Instituto de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo e, em 1935, o Instituto do Distrito Federal foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Com essa base, organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

No período do Estado Novo (1937-1945), temos uma série de leis – as chamadas Leis Orgânicas do Ensino - definidas pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema. A Constituição de 1937 alterou o que havia sido determinado em 1934 e o Estado passou a ter papel subsidiário, não sendo mais sua responsabilidade manter e expandir o ensino público.

No governo Vargas (1930-1945), o ensino superior foi mais priorizado do que o ensino primário. Já no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), houve o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante, e, além do ensino médio, o primário também teria que educar para o trabalho, o que manteve a metade da população sem os conhecimentos básicos de leitura e escrita. Os investimentos destinados ao ensino industrial foram quadruplicados entre 1967 e 1959. Com o ensino elitista e antidemocrático, o ensino primário continuou com 45% dos professores leigos.

As Leis Orgânicas do Ensino (1942 a 1946) criaram o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Com a criação desses sistemas educacionais (Senai e Senac), tem-se o ensino profissionalizante como uma educação voltada para os menos favorecidos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, só foi aprovada em 1961 e abordou a formação de professores para o exercício da sala de aula. O papel de orientador pedagógico se consolidou pela primeira vez nesta lei, definindo a função dos demais especialistas de educação como orientadores de educação.

Para consolidar a elevação da formação do professor primário em nível superior, o Parecer do Conselho Federal de Educação (Parecer CFE 251/62) traz o currículo mínimo do curso de Pedagogia. O caminho foi longo para a construção do currículo dos cursos de Pedagogia e, depois do Parecer citado, o CFE 252/69 alterou o currículo mínimo, acrescentando as Metodologias e a Prática do Ensino Primário, o que serviu para embasar as alterações curriculares nos anos 1980 e 1990.

A segunda LDB, Lei nº 5.692/1971, incorporou os objetivos gerais da Lei nº 4.024/1961, agrupou o ensino de Primeiro Grau para atender alunos de 7 a 14 anos e o Segundo Grau tornou-se integralmente profissionalizante, o que extinguiu a Escola Normal. Esta Lei afetou a formação de professores, pois,

[...] tendo transformado todo o Segundo Grau em profissionalizante, a Lei acabou desativando, também, a Escola Normal. Transformou o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiram vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior. Foi, talvez, um dos mais sérios golpes na política de formação de professores, aos menos até a década de noventa quando, então outras situações mais desastrosas ainda vieram atingir a formação de professores de primeira a quarta série do Ensino Fundamental (Ghiraldelli Jr., 2015, p. 165).

A Lei nº 5.692/71 aboliu a profissionalização e previu a formação, em nível superior, em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração).

O curso de Pedagogia habilita professores para o magistério, diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2009). Em seu artigo 33, lê-se que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (Brasil, 1971). Traz, ainda, as funções do supervisor escolar: “planejamento; coordenação e avaliação do currículo; assessoramento da administração escolar; orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos” (Brasil, 1971).

Com mobilização dos educadores para reformular os cursos de formação de professores, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, em 1980. Neste ano, foi desencadeado um amplo movimento dos cursos de Pedagogia - esses tinham como

atribuição a formação de professores para a pré-escola e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Aranha (2006, p. 46),

Na universidade o curso de pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, para formação de especialistas. Quanto ao ensino médio, a proposta de profissionalização apresentou uma lista de 130 habilitações para a formação profissional, entre elas a “habilitação específica para o magistério”, que substitui as escolas normais, experiência danosa porque este curso perdeu sua identidade bem como os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função.

Com a formação reduzida na habilitação do magistério, foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que trouxeram novo olhar para a profissionalização do educador, pois, na época, havia o que justifica o crescente desinteresse dos jovens pela profissão (Aranha, 2006).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) surgiu do movimento de educadores do final da década de 1970 e é uma associação protagonista no debate nacional em torno da formação dos profissionais da educação nos cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil. Desde a década de 1980, a Anfope tem uma história de lutas e embates com governos neoliberais, já que foi sempre contrária aos currículos tecnicistas e reducionistas, buscando a liberdade e autonomia das escolas.

Após o término da Ditadura Militar, o país promulgou uma nova Constituição em 1988, marcando um progresso significativo ao assegurar o direito ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, firmou o compromisso de garantir, na forma da lei, a valorização dos profissionais do ensino, com piso salarial profissional e plano de carreira para o magistério público.

Nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2003), se acentuou o caráter neoliberal no setor educacional e tivemos a elaboração de outra LDB, retomando a necessidade de implantação do PNE. Com a LDB (Brasil, 1996), passou a ser política pública a formação continuada e a valorização desses profissionais. Dando prosseguimento ao que foi previsto na nova Constituição, tivemos a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual resultou na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

O governo FHC

Desencadeou intensa campanha pelos meios de comunicação a favor de uma escola básica de qualidade. Reiterando não ser intenção priorizar o ensino superior, o discurso oficial acentuava a preocupação com o fracasso escolar de inúmeras crianças em nossas escolas. Segundo ele, vivia-se uma verdadeira crise, entendida como crise de qualidade, de competência, de eficiência. Dentre os culpados, destacavam-se os professores, pelo seu preparo insuficiente e desmotivação no trabalho (Ludke, 2004, p. 181).

E, para sair da crise citada, foram criados: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb); o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (Enem); o “Provão”, Exame Nacional de Cursos; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares de Ensino para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Fernando Henrique Cardoso iniciou a Reforma Educacional com as políticas neoliberais e aderiu à privatização. A escola e a universidade foram instrumentos da modernização do país, a favor do desenvolvimento econômico.

A LDB 9394/96 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), importantes propostas da lei. “O fundo prevê uma subvinculação desses recursos, destinando obrigatoriamente 60% deles à remuneração dos profissionais em efetivo exercício do magistério no ensino fundamental público” (Ludke, 2004, p. 189).

Apesar de não ter garantido o piso salarial do professor, possibilitou melhorias salariais. Gatti (2008, p. 64) ressalta a importância desta criação:

A lei que institui o Fundef deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

Hoje, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Conforme Gatti, Barreto e André (2011, p. 33),

Tal como o primeiro, no âmbito de cada estado, o Fundeb abrange o governo do estado e de todos os seus municípios na condição de provedores e beneficiários de seus recursos, os quais são distribuídos proporcionalmente às matrículas das suas respectivas redes na educação básica. A distribuição observa o estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto ao seu atendimento: a atuação prioritária dos estados, no ensino fundamental e médio, e dos municípios, no ensino fundamental e na educação infantil. O Fundeb opera basicamente com os mesmos mecanismos redistributivos do Fundef, mas a cesta de impostos que o compõem foi ampliada, assim como o montante alocado a cada uma delas, uma vez que o fundo passa a contemplar os diferentes níveis e modalidades da educação básica.

Sendo assim, enquanto o Fundef tinha foco no ensino fundamental e valorização dos professores dessa etapa, o Fundeb abrange toda a educação básica e valoriza os profissionais de todas as etapas da educação, não se limitando ao ensino fundamental.

A LDB (Brasil, 1996) fala da formação de professores no art. 62, sendo incisiva em relação a elevar a formação de nível superior para os professores da educação fundamental, mas não estipula obrigatoriedade. O art. 67 se refere à valorização profissional garantida, sendo que os profissionais devem ter sua formação e a continuidade de seus estudos

assegurados, bem como questões referentes ao piso salarial e progressão de carreiras. A valorização remete às garantias do exercício da profissão, mas, infelizmente, nossos governantes não cumprem a lei em muitas prefeituras e estados. Gatti *et al* (2019, p. 24) consideram que

As escolas normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século vinte, até o momento em que, após a promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, elas começam a ser extintas.

Apesar LDB 9394/96 estabelecer a formação em nível superior para atuar na educação básica, ao mesmo tempo explicita, também, que a formação mínima exigida para atuar como professor na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é o nível médio. Em 1999, o Decreto nº 3.276 dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, definindo a exigência de formação superior para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Parecer CNE/CP nº 09/2001 elaborou uma proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica de Nível Superior que não conseguiu romper com a lógica técnica do conhecimento, pois a fragmentação entre teoria e prática permaneceu e a prática docente se resume a aplicação teórica e técnica, como confirma André (2012, p. 67)

Se o documento tinha a boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao reduzir o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade de que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica.

O PNE foi aprovado em 2001, com a Lei nº 10.172, com metas e objetivos a serem alcançados no prazo de dez anos: melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratizar a gestão.

Em 2003, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, Portaria Ministerial n. 1.403. Em seu art. 1º, define que:

- I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (Brasil, 2003).

Observa-se, nessa Portaria, a criação de Exame para Certificação com ofertas de cursos para a formação em exercício, o que ficou para segundo plano devido. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Em 2007, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que tem o objetivo de promover a iniciação à docência de estudantes de licenciatura, proporcionando uma formação mais ampla e qualificada para futuros professores. Dessa forma, para Nóvoa (2017, p. 115),

É certo que o Brasil tem uma legislação avançada e muito interessante, bem como programas originais e de grande relevância, como o Pibid, mas a realidade geral do campo da formação de professores é frágil. A urgência da mudança é óbvia. O que está em causa não é apenas a formação de professores, mas o próprio futuro do magistério e da educação pública brasileira.

O Pibid articula os professores das escolas e os das universidades, aproxima o campo da formação acadêmica com as salas de aulas e “expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando a melhoria do desempenho da educação básica (Gatti, 2014, p. 41).

André (2016, p. 29), no entanto, critica a Universidade, que “fica imóvel, acomodada, esperando que os professores venham pedir, que a rede venha pedir. Acredito que é responsabilidade da universidade se mobilizar para isso”. E mostra que, com o Pibid, ela ganha, pois aproxima a escola e pode melhorar a articulação da teoria e prática.

Em 2009, institui-se o Plano Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica (PARFOR), que é um conjunto de ações do MEC para ministrar cursos superiores a professores em exercício de escolas públicas que não possuem nível superior. O Decreto nº 6.755 “propunha várias ações como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas por parte da Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró-Licenciatura: formação

inicial/complementar, e outras”(Gatti, 2021, p. 05).A proposição de cursos presenciais e à distância eram, preferencialmente, para professores em exercício sem nível superior. Porém, de acordo com Gatti (2013, p 61), o PARFOR

Não favoreceu a prática reflexiva e não propiciam integração teoria-prática, não consideram as experiências de trabalho dos estudantes, não se observou um caráter formador em novas atitudes didáticas, notando-se ausência de um plano de estágio que explicita como os professores-estudantes iriam articular teorias e práticas.

O atual PNE, Lei nº 13.005/2014, reafirma muitas propostas não cumpridas pelo Plano anterior; esta estabeleceu prazos e monitoramento. Nesse Plano, a formação de professores aparece em destaque nas metas 15 e 16, para avanço e qualidade da educação.

A Meta 15 propõe

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 78).

A Meta 15 destaca a formação do professor para atuar na educação básica; tinha até 2015 para criar uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação; até 2024 para que todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso superior de licenciatura na área em que lecionam.

Na Meta 16, tem-se como objetivos:

Formar, em nível de pós-graduação, 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 (Brasil, 2014, p. 80).

A Meta 16 trata da formação dos professores da Educação Básica formados com pós-graduação. Até 2020, segundo o MEC, 49,6% professores eram pós-graduados. Outra Meta é garantir que todos os professores tenham formação continuada em sua área de atuação, pois apenas 39,5% tinham acesso à formação continuada (MEC, 2020).

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foram apresentadas vinte metas. No inciso IX, destaca-se a valorização dos profissionais da educação como uma das diretrizes e, ainda hoje, é pouco perceptível a efetivação da Lei quando se refere à temática. A meta número 16 ressalta a

necessidade de formar, no âmbito da pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até 2024, além de garantir que todos os profissionais da educação básica tenham acesso a programas de formação continuada que considerem suas necessidades formativas. Ainda vigente, prever ações para a redução das desigualdades e inclusão das minorias.

Em 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Chama a atenção, pois apresenta um item específico sobre a regulamentação da formação continuada de professores, o que não ocorria de forma tão detalhada em documentos anteriores.

No artigo 2º, §1º diz

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015).

Em 2016, um novo Decreto sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação foi publicado. Trata-se do Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e apresenta 14 princípios:

A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica (Brasil, 2016).

Este Decreto traz a novidade da Residência Pedagógica, que deverá promover a integração ensino-serviço com o objetivo de promover “a integração entre teoria e prática”. Outro Documento a ser lembrado, neste texto, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - entre tantas versões, foi promulgada em 2017, acompanhada de inúmeros debates sobre sua formulação e implementação em todo o país.

A BNCC é um Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Não é o currículo, mas padroniza finalidades e objetivos; assim, é uma diretriz que precisa ser implementada, pois ela norteia as práticas pedagógicas de professores de todo o país. Ainda estabelece conhecimentos, competências e habilidades como uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”, seguindo uma lógica empresarial e padronizando o que deve ser ensinado. Cumpre destacar que a BNCC não é um Documento bem aceito nos espaços acadêmicos, nem nos espaços escolares e que ainda demanda muita discussão.

De 2018 até 2022, tivemos muitos retrocessos nas políticas educacionais. Um governo que segue o conservadorismo pedagógico e desrespeita as minorias, multiplicando as intolerâncias. Entre os retrocessos e perdas desse governo, temos a Resolução CNE/CP nº 2/2019, pois rompe com a articulação da formação inicial e continuada. Enquanto a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) traz, em suas diretrizes, a concepção e os princípios de uma base curricular comum que tem a docência como ação comprometida com o ensino, em contraposição, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 irá romper com a conquista da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que buscou reparar os anos de retrocessos da formação inicial e formação continuada. Esta última foi amplamente debatida nos espaços acadêmicos com proposições para sua revogação, como Freitas (2019, s/p)⁶ pontua:

O CNE disponibilizou para consulta em seu site, a 3ª versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Chama atenção a capacidade da equipe que compõe a Comissão Bicameral de formação de Professores, de ignorar, secundarizar, desprezar o esforço de construção das DCNs de 2015 no interior do próprio Conselho, após dois anos de debates, consultas e audiências públicas, nos quais foram recuperadas e sistematizadas, não sem dilemas e conflitos no próprio CNE, concepções importantes construídas pelo movimento dos educadores ao longo dos últimos 40 anos de luta por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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), além de trazer normas para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior. As DCN reduzem a carga horária da complementação pedagógica, formação para

⁶Disponível em <https://formacaoprofessor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam/> Acesso em 21 set 22

não licenciados que têm interesse em lecionar na Educação Básica, desqualificando a formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as diferentes licenciaturas não têm sido suficientes para criar uma nova ordenação curricular para o conjunto dos cursos, seja nas instituições públicas, seja nas privadas. Muitas das disposições dessas diretrizes não são observadas nos currículos, como mostram as pesquisas, por exemplo, no que respeita às horas a serem dedicadas às práticas de ensino. Mas há um outro lado: algumas dessas DCNs ainda não deixam claras as orientações formativas dirigidas a um perfil de professor, mostrando muito mais ênfase nos conhecimentos disciplinares de área de conhecimento específica e não com vistas à formação de educadores (Gatti, 2014, p. 43).

As DCN reduziram a carga horária total desses cursos; assim, qualquer profissional pode ser professor, o que desvaloriza os conhecimentos específicos e prática para a docência. Muitos bacharéis que não possuem formação pedagógica, que nunca deram aula, precisarão das 760 horas para obter a formação pedagógica (a carga horária era de 1400 horas).

A cada formulação ou reformulação, nem sempre temos um avanço na qualidade da formação do professor. E, na prática, há pouca efetividade, em resultados, para a qualidade da formação, seja ela inicial ou em exercício. A Resolução citada traz a ideia de que qualquer profissional pode exercer a função de professor e que o professor é apenas um aplicador da BNCC, com o ensino por competências e sem a articulação entre formação inicial e continuada.

O Parecer CNE/CP nº 14/2020 estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC). Esta última teve como ponto de partida a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.

O Parecer CNE/CP nº 14/2020 foi uma reformulação da Resolução nº 02/2015 e traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Documento normativo ao qual toda instituição escolar deve estar alinhada. A BNC-Formação Continuada institui competências e habilidades para três eixos centrais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A BNC para a Formação Continuada de professores da Educação Básica foi efetivada mediante a Resolução CNE/CP nº 01/2020. As redes municipais de Ensino deverão tê-la como referência para planejar e implementar os processos de formação continuada dos seus professores. A BNC-FC é baseada na ideia de referenciais profissionais e busca promover a coerência e o alinhamento estratégico entre: todas as ações de formação

oferecidas pela rede; acompanhamento e apoio à prática pedagógica; a colaboração profissional; a autoavaliação e reflexão por parte dos professores.

No entanto, nem sempre o cenário se modifica com a Lei. Assim, é preciso discutir essa formação inicial e, principalmente, a formação em exercício, que é a mais próxima da prática e da realidade encontradas por professores. Para isso, neste estudo tem-se “a escola como lugar da formação dos professores, como espaço de análise partilhada de prática” (Nóvoa, 2013, p. 205).

3.1 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas do século XIX e XX, aconteceram muitas reformas educacionais; cada uma pensada para o contexto da época, e não são tão recentes as propostas para a formação do professor. A história mostra que a formação foi criada por condições precárias de salários e condições de trabalho, passando por períodos desafiadores: a questão da profissionalização; a superação da dicotomia teoria e prática; a formação para bacharelado e a formação para licenciatura; e o distanciamento da formação acadêmica da realidade encontrada na realidade. Segundo Gatti (2011, p. 96),

Considerar o histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX.

A formação de professores, como sinaliza Gatti (2011), é influenciada pelas reformas que aconteceram no século passado e ainda interferem na atualidade. Segundo ela, a LDB 9394/96 já sofreu mais de duzentas reformulações quanto à formação de professores, e trouxe muitas propostas, mas, até o momento, poucas mudanças, pois muitas não foram implementadas. Observa-se descontinuidade e dissonâncias de leis, reformulações e reorientações e pouca mudança na prática, pouco resultados.

A questão da “formação inicial” - a graduação em licenciatura - não propiciar adequada base para atuação profissional dos professores, faz com que a formação em exercício se torne um suprimimento em vez de “atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento”, pois “o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica em todos os tipos de licenciatura é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino [...]” (Gatti, 2011, p. 101).

Em relação às terminologias da formação após a graduação, os documentos do MEC e Gatti (2008) utilizam o termo “formação continuada”. Porém, neste estudo, no âmbito da formação de profissionais após a graduação, refiro-me à formação em exercício dos professores, pois sou estudante e integrante do grupo de pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP⁷, que investiga a Formação de Professores em Exercício.

Pensando na atribuição da coordenação pedagógica e a co-formação na escola, objeto de estudo desta pesquisa, Placco e Silva (2009, p. 27) entendem por formação continuada

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e a dialética com o novo.

Gatti (2008, p. 57), ao analisar as políticas para a formação continuada, sinaliza o crescimento do termo “educação continuada” como guarda-chuva para,

[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após 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 exercício 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. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

A ideia da formação continuada, para Gatti (2008), é de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. A formação de professores deve ser vista como um processo contínuo e permanente, que não se limita apenas ao período de graduação, mas se estende ao longo da vida profissional do docente. Além disso, é, também, destacada a importância de se pensar em um processo de formação que vá além da simples transmissão de conhecimentos.

A formação continuada é vista como compensatória devido à má formação inicial, pois é utilizada como um meio de sanar os altos índices de reprovação e dificuldade de alfabetização e sinaliza “que o entendimento sobre a educação continuada é de suprimento a

⁷Para saber mais: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/18807#linhaPesquisa>

uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos” (Gatti, 2008, p. 58).

Segundo Gatti (2009), a universidade forma o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e nunca se preocupou com o modelo pedagógico-didático. No modelo dos conteúdos culturais-gerais, “a formação se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da disciplina que irá lecionar” (p. 148-149) e o modelo pedagógico didático “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico” (p.149).

A universidade não se preocupa com o preparo pedagógico-didático; assim, os professores, ao saírem da graduação, buscam formações continuadas para suprir as necessidades da formação inicial.

Dessa maneira, parte das iniciativas públicas voltadas para a formação continuada se tornam compensatórias e não possuem o caráter de programas de aprimoramento profissional (Gatti, 2008). Nessa perspectiva, a formação continuada para professores de escolas das redes municipais e estaduais brasileiras recebe configuração de uma formação ofertada como um complemento da formação inicial dos professores, contemplando questões que as secretarias da educação consideram importantes, sem permitir que os professores participem da construção do projeto de formação.

No entanto, sobre a política de formação da rede municipal de Salvador, a partir das falas das Coordenadoras Pedagógicas, entende-se que há política pública para formação de professores, porém precisa ser mais efetiva. Das quatro Coordenadoras entrevistadas, apenas a Coordenadora *Bernadete* disse que não existe política pública para formação de professores. E completou dizendo que

Existe uma formação específica, como a de inclusão, e o pessoal envolvido, como os programas educativos da Rede (Coordenadora Bernadete, 2023).

A Coordenadora *Bernadete* traz a informação, também, que há formações para o *Programa Nossa Rede*. E a Coordenadora *Vera* e *Lilian* desconhecem equipe responsável para formação da SMED, já que as formações são em parceria com instituições.

O *Programa Nossa Rede* é uma política pública na Rede Municipal iniciada desde 2015 em parceria técnica com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). Um projeto de formação continuada também promoveu a sistematização dos Referenciais Curriculares e Cadernos Pedagógicos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da rede. A Coordenadora Pedagógica *Lilian* afirma que o Programa é política pública e ainda faz uma crítica

O Nossa Rede, com consultoria do Icep, produziu um material, que em minha opinião, está aquém dos 2,5 milhões que custou (Coordenadora Lilian, 2023).

Nesse tipo de formação oferecida para o Programa, o Coordenador é o multiplicador dentro na escola. A Coordenadora *Ilma* relatou o total de cinco programas, na escola, que atua e queixou-se sobre o tempo que se exige para acompanhar e preencher tabelas solicitadas pela SMED. Os Programas têm seu conteúdo pronto apenas para ser ministrado, desrespeitando a autonomia dos professores e padronizando o que deve ser ensinado. O resultado é a formação dos professores sendo privatizada e a desvalorização do contexto da escola e dos saberes dos professores. Libâneo (2008, p. 40) argumenta que o coordenador pedagógico deverá ser

[...] o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação continuada onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas.

Sendo assim, a SMED exige a atuação do coordenador pedagógico como “articulador, agente transformador e formador” (SECULT, 2012) e, na prática, requer “executor de decisões burocráticas” (Libâneo, 2008). Como ressalta Pimenta (1999), com a ideia do “professor” podemos dizer também o coordenador pedagógico, que tem um trabalho intelectual e não é um mero executor de demandas. A Coordenadora *Ilma* relatou que

As políticas públicas municipais existentes estão sustentadas na LDB 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares do município. A Rede promove diversas formações e o desafio maior é implementar ações que estejam coerentes com as Diretrizes e as reais necessidades apresentadas no cotidiano escolar. Algumas divergem de prioridades identificadas pela equipe gestora e equipe pedagógica. É preciso formações que sejam factíveis na prática (Coordenadora Ilma, 2023).

Sobre a equipe da formação, para a Coordenadora *Ilma*,

Mudou o governo, mudam-se as peças. Existe uma descontinuidade em projetos instituídos e isto compromete severamente os resultados. As pessoas também são mudadas de setores ou as consultorias são mudadas. (Coordenadora Ilma, 2023).

A prefeitura de Salvador tem muitas parcerias com empresas privadas permeadas pelo discurso de promover a qualidade da educação a partir de mecanismos externos. As parcerias implantam Projetos e Programas que, muitas vezes, são encerrados devido à mudança do Secretário da Educação ou do Prefeito. São exemplos de alguns desses: o projeto *Pé na Escola*, projeto *Escola Ativa*, a *Falconi*, o *Instituto Alfa e Beto*, o *Instituto Chapada de Pesquisa e Educação*, o *Instituto Ayrton Senna*, etc.

Os Programas citados transferem a responsabilidade dos resultados de avaliações externas à equipe gestora e ao corpo docente, sendo a CP responsável por analisar, atribuir e buscar resoluções dos problemas de ensino e aprendizagem, sem considerar os fatores externos e desresponsabilizando nossos governantes e órgãos centrais. Assim, aos poucos, a gestão está perdendo a autonomia e passa a se comprometer com a produtividade.

Conclui-se, então, que o controle e a regulação da gestão escolar dos projetos e programas das parcerias feitas pelas prefeituras e estados mostram que as soluções têm sido pouco efetivas para a melhoria na gestão e qualidade do ensino das instituições de ensino pública. O papel da Coordenação Pedagógica, diante de tantos projetos e programas, acaba sendo o de aceitar as demandas externas, ser um multiplicador de orientações dos programas e focar no cumprimento de metas para os resultados de avaliações externas padronizadas. Sendo assim, a coordenação pedagógica, diante de sua atribuição, concorda com Nóvoa (1997, p. 16)

[...] que é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Diante dos Programas e a atribuição de mediar a formação de professores, o CP deve pensar na realidade da escola, a práxis que desenvolve e indagar sobre a concepção dos Programas para adaptar a realidade e particularidade dos seus alunos. Assim, a formação irá acontecer com a reflexão compartilhada, a tomada de decisões com orientação pedagógica e cumprirá as orientações da Secretaria da Educação, pois, novamente me reportando a Nóvoa (1992, p. 17)

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Os Coordenadores Pedagógicos da Rede Estadual relataram sobre as políticas públicas:

Há políticas públicas. Um curso é oferecido para professores juntamente com os Coordenadores Pedagógicos possam se apropriar sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia(Coordenador Francisco, 2023).

Há políticas públicas. Atualmente, estamos tendo formação ao longo do ano letivo. Reflexão constante entre teoria e prática (Coordenadora Marli, 2023).

Há políticas públicas estruturadas a partir de normas e regras vigentes em âmbito nacional e também determinações próprias que amparam as

implementações e desenvolvimento de propostas pertencentes às escolas que compõem a Rede (Coordenadora Laurinda, 2023).

E ao questionar sobre a existência de uma equipe responsável pela formação, responderam:

As pessoas não atuam diretamente no processo de formação; eles atuam como tutores, responsáveis para orientar e acompanhar o processo (Coordenador Francisco, 2023).

A Fundação Anísio Teixeira (Coordenadora Marli, 2023).

Existe um grupo responsável pela Formação Continuada Territorial, por meio do Instituto Anísio Teixeira (IAT); o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Bahia cuja sede é no IAT; Centro de Formação de Professores da Secretaria da Educação do Estado; e também a Plataforma Paulo Freire (Coordenadora Laurinda, 2023).

Na fala de todos os Coordenadores Pedagógicos do Estado da Bahia, todos afirmam a existência de políticas públicas para a formação de professores e não houve críticas. No contexto oferecido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, cabe aos Coordenadores articularem o que é proposto na formação de acordo com a realidade da escola e sistematizar as informações, juntamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP), para promover, nas AC, um espaço de reflexão, diálogo e trocas do que foi compreendido. Desse modo, o professor apropria-se dos seus processos de formação e constrói sua identidade, como afirma Nóvoa (1992, p. 13):

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Torna-se evidente, pelos relatos dos Coordenadores, a importância da escola como lugar privilegiado para formação de professores, onde é necessário um desenvolvimento profissional contínuo, construir sua identidade e refazer percursos, quando for necessário. É na escola que o Coordenador deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, estimular a autonomia dos professores e caminhar para a autoformação participada.

As formações propostas pelas Secretarias devem qualificar uma formação em exercício para o coordenador compreender seu papel e sua função no espaço escolar. As Secretarias, juntamente com o Coordenador - pois não pode atribuir apenas ao Coordenador o papel de formar professores - devem fortalecer a escola como um ambiente propício à formação. Como afirma Nóvoa (1992, p. 18):

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. Ainda há as formações para avaliações externas e internas, que o professor é um mero executor e ensina os alunos para descritores e conteúdos cobrados nas avaliações preocupando com as notas.

Imbernón (2022, p. 06), ao discutir os modelos de formação, diz que,

Este tratamento da formação como um problema genérico gerou um sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento. Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o expert que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Num curso ou numa sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam acrescentar em termos de conhecimento (por exemplo, explicar os princípios da aprendizagem significativa) ou de desenvolvimento de habilidades (por exemplo, os participantes mostrarão que sabem utilizar na discussão de classe questões sem um esquema preestabelecido).

A política para a formação existente pela SMED é desencontrada e descontextualizada em razão de não possibilitar a busca, a pesquisa, a reflexão crítica e a valorização dos professores como sujeito do saber. Diante disso, as Secretarias da Educação, que fornecem formação nesse modelo citado, precisam superar essa prática prescritiva que não permite aos Coordenadores Pedagógicos e Professores refletirem sobre a prática pedagógica.

Sendo assim, para uma política de formação de professores efetiva, seja ela inicial ou em exercício, é necessário mudar a concepção de conteúdos e diretrizes delimitados; avaliar não para controle e, sim, para aprimorar o trabalho e não pensar na prática como mera aplicação de teorias prontas.

E, como argumenta Nóvoa (2009, p. 95), “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão e se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. A formação em exercício de professores é um componente essencial da sua profissionalização, pois aprimora sua prática pedagógica, desafia sua rotina constantemente, fortalece as parcerias e construção de comunidades de aprendizagem.

A história da educação brasileira, tradicionalmente, afirma uma conjuntura imposta por mudanças sem debates e sem consultas públicas com quem entende de educação. E, atualmente, o caminho tem sido para o interesse privado, com uma educação bancária: a formação em competências e habilidades com a BNCC norteadora do processo. Não sem a resistência de distintos profissionais da Educação que, em seus coletivos, vêm mantendo a

discussão ampla e pública, contrariando “ventos neoliberais” que sopram no país desde o século passado.

Se a educação brasileira perpassa por visão tecnicista, democratização do ensino, leis, decretos, monopólio de saberes, a formação do professor é importante objeto de estudo que revela diferentes discursos e práticas pedagógicas, contextualizadas nos cenários histórico-sociais. Nóvoa (2009, p. 02) nos adverte que

[...] a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente.

Em sua análise centrada na política educativa e organização a escola, o autor nos provoca a pensar quanto ao modelo escolar do século XIX, que está perdido no século XXI, sinalizando diversos desafios; entre eles, o de “refundar a escola” - por isso, dizem que é o fim da escola. Refundar sem voltar à referência da escola anterior (do ler, escrever e contar), nem a da escola com a infinidade de projetos; e não ignorar o impacto da revolução digital. Assim, ao falar da necessidade de uma nova instituição, reforça a valorização das dimensões profissionais em seus distintos aspectos - formação inicial e formação continuada.

A formação em exercício do professor da educação básica é permeada de impasses e problemas antigos; porém, se faz necessária “a formação deve levar em conta que, além de atualizar uma pessoa e a ensiná-la, deve criar as condições para que esta aprenda” (Imbernón, 2015, p. 77).

Mas, para além dessas questões, Nóvoa (2009, p. 19) nos sinaliza que “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar”.

Analizando todo o percurso de como se deu o processo histórico do professor e a sua formação, sabemos que há muito ainda a se fazer - políticas e lei a serem aprimoradas. Enquanto isso, a SMED realiza encontros periódicos com os professores e coordenadores pedagógicos e, no geral, sua pauta é de informes sobre Programas implantados ou informes de demandas, ou ainda discursos repetitivos que os colegas têm chamado de “formação de repetições e conteúdo vazio”; e os chama de formação. A coordenadora *Ilma* evidencia essa questão:

No ano de 2015, foi o período que houve formações durante todo ano para coordenadores. Isto melhorou bastante as ações desenvolvidas nas escolas. Há constante formação para professores principalmente para as turmas

prioritárias - 2º ano, 5º ano e 9º ano. Estas formações estão vinculadas principalmente aos programas da Rede (Coordenadora Ilma, 2023).

Conforme Nóvoa (2009, p. 27),

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

Entre tantas demandas que vão surgindo, com sobrecarga de trabalho para os professores, com Programas, avaliações internas e externas, projetos, proposta curricular, os processos de ensino e de aprendizagem não podem ser os últimos a serem pensados. E, para promover essa integração entre as demandas exigidas da SMED e a articulação de todos os projetos e programas para o ensino e para a aprendizagem ocorrerem de forma efetiva, tem-se, na escola, o Coordenador Pedagógico. Para além de todas essas atribuições e além de articular o trabalho pedagógico-didático, a Coordenação Pedagógica é responsável pela formação em exercício, uma das atribuições que acredito ser a mais difícil.

Indagados se as ações formativas da Secretaria da Educação atendem às suas atribuições, os CP do município relataram que,

Não participei (Coordenadora Lilian, 2023).

Não (Coordenadora Vera, 2023).

Quando as formações aconteciam, atendiam, sim, as necessidades da minha atuação. Eram muito boas (Coordenadora Bernadete, 2023).

(Participei) Parcialmente. As ações afirmativas são relativas porque cada escola encontra-se em processos ou em avanços a depender das metas da escola. As formações, quando voltamos para escola, não são instantâneas porque não se trata só de levantar indicadores, mas de implantar uma prática coerente com a concepção de rede. Por outro lado, é desafiador a realidade dos coordenadores nas escolas pelo número insuficiente para atuação nas escolas. Recentemente, foram contratados mais coordenadores, mas não temos ainda a quantidade necessária para um trabalho contínuo, eficiente e que alcance os resultados que todo coordenador almeja, que é a aprendizagem dos estudantes. Nunca sabemos tudo. Precisamos aprender todos os dias (Coordenadora Ilma, 2023).

A Coordenadora *Lilian* não justificou porque não participou e a Coordenadora *Vera* disse que não atende as suas necessidades, mas também não justificou. A Coordenadora *Bernadete* disse que atendia suas necessidades sinalizando que não têm acontecido formações. O relato expõe a necessidade de consolidação da política de formação na rede municipal para fortalecer a identidade do Coordenador Pedagógico.

Vale ressaltar, que foi feito um estudo apenas dos documentos com as atribuições dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Salvador. A formação para os CP é

importante e necessária para que os Coordenadores possam repensar sua prática, suas atribuições e sua rotina de trabalho. Questionando aos Coordenadores Pedagógicos do Estado se há formações para eles, relataram:

As ações não atendem as minhas necessidades. Pois as formações são mais informativas do que formativas. Até porque todo discurso é voltado para a necessidade de formação continuada dos professores; já a formação dos coordenadores pedagógicos não tem sido produtiva nem permanente (Coordenador Francisco, 2023).

As ações atendem parcialmente. Ainda há uma dificuldade de relacionar a teoria com a prática e as condições de trabalho nem sempre são possíveis num ambiente que vivemos nas escolas. Grande carência de recursos, motivação. Enquanto coordenador pedagógico, as demandas são maiores que o tempo disponível (Coordenadora Marli, 2023).

As ações atendem parcialmente porque, por mais que nem todas as necessidades e particularidades das escolas sejam contempladas, as formações sempre agregam conhecimentos novos e trocas de experiências (Coordenadora Laurinda, 2023).

Ante o exposto, analisando as ações propostas pelas Secretarias a partir dos relatos, nota-se o distanciamento das necessidades dos Coordenadores Pedagógicos: não há formação crítica, ou seja, não se percebe os Coordenadores como sujeitos da formação.

No relato da Coordenadora *Ilma*, há uma queixa; há necessidade de outro Coordenador e, assim, seu trabalho não é “eficiente”. De acordo com Decreto nº 24.361 de 14 de outubro de 2013, é 1 (um) Coordenador Pedagógico, com 20 horas, para 12 turmas no diurno; o que não acontece na escola da Coordenadora *Ilma* e compromete seu trabalho.

No relato do Coordenador *Francisco*, evidencia-se a cobrança para que o Coordenador exerça sua atribuição de formador, mas quem forma o coordenador deve ter uma preocupação com as Secretarias da Educação. Nessa direção, Clementi (2001, p. 63) defende a ideia de que

A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. [...] Certamente, o coordenador tem muito a dizer sobre suas necessidades, desde que lhe seja dado espaço para isso. A questão da legitimação de seu papel passa também por um processo de profissionalização, entendido como a ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descobertas.

A formação em exercício é uma das funções da organização escolar, da Secretaria da Educação e, também, responsabilidade do próprio professor. Para Libâneo, (2008, p. 230),

Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para a realização de reuniões semanais,

seminários de estudos e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades, etc.), reunir-se com os pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico-curricular.

Na rede municipal de Salvador, o professor tem instituídas horas remuneradas para participar das Atividades Complementares⁸ (AC) devido ao Plano de Carreira aprovado em 2014, Lei nº 8.722 publicada, regulamentada pelo Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015, e que criou uma nova jornada de trabalho na qual o professor tem 2/3 da sua carga horária destinada à interação com alunos e 1/3 às atividades de planejamento e formação. Cada professor deve utilizar seu 1/3 do tempo para a realização de planejamento e estudo dentro da escola, ou em local designado pela SMED, e o restante do tempo da reserva pode ser realizado em local de livre escolha do docente.

Nas escolas com anos finais, por exigência da SMED, os professores de Linguagens têm o horário da Atividade Complementar dia de terça-feira; os professores de Ciências Exatas dia de quarta-feira e os de Ciências Humanas dia de quinta-feira. O coordenador pedagógico tem o dia específico de trabalhar com o grupo por área, articulando o trabalho e atendendo as demandas e formações.

O modelo de formação para os Coordenadores Pedagógicos e Professores, ao longo dos anos, na rede municipal do Salvador, tem acontecido para implantação dos programas/pacotes pedagógicos, o que causa detrimento da autonomia da escola e valorização do professor. Conforme Nóvoa (2009, p. 23),

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

A formação em exercício não significa apenas uma atualização científica e pedagógica. Essa deve “formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade” (Veiga; Viana, 2010, p. 38).

⁸São múltiplas as denominações, dependendo da rede de ensino ou da escola: HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, JEIF – Jornada Especial Integrada de Formação, HÁ – Hora Atividade, TD – Tempo de Dedicção etc. (Vasconcellos, 2019, p. 174).

Assim, a perspectiva de formação em exercício dos professores foi pensada, nesta pesquisa, visando à escola como espaço de formação e a coordenação pedagógica, promovendo a reflexão da prática e troca de experiências entre professores; pois, como nos lembra Imbernón (2010, p. 56)

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo "ação-reflexão-ação" como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

E, no momento histórico-social e político nos qual nos encontramos, marcado pelo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, as quais, na educação exigem dos professores compreenderem as potencialidades e limites do seu uso na sala de aula, Pretto (2015, p. 10) ressalta que

[...] é preciso rever a concepção pedagógica dos processos de formação docente, é preciso, antes, atualizar a visão que se tem daqueles que são os aprendizes, sujeitos com capacidade e familiaridade com os processos criativos que precisam ser estimulados, seja através das políticas públicas, seja através das práticas escolares. Reiteramos, portanto, que a presença das tecnologias digitais nas escolas tem que ser qualificada. Retomamos, neste momento, a importância de pensarmos a formação de professores ao mesmo tempo em que se olha mais atentamente para as demais questões aqui elencadas, envolvendo diversas áreas que também são fundamentais para o enfrentamento dos desafios, a saber, entre outras, a arquitetura e a infraestrutura das escolas.

Por isso, é necessário pensar em uma formação de professores que supere a lógica do treinamento e de distribuição de informação para o uso estruturante das TDIC. Inserir as tecnologias digitais em sala de aula, no entanto, não garante a melhoria do processo de ensino. É necessária uma formação contextualizada e crítica, compreendendo e refletindo sobre o uso e o impacto no ensino. O professor precisa de uma formação muito além de tecnicista, que não ensine apenas operar os aparelhos ou os aplicativos; mas, sim, uma formação que ajude a criar ambiente de aprendizagem significativa, com alunos participando ativamente.

Sobre a formação em exercício ser necessária devido às mudanças se repercutirem na profissão, Imbernón (2015, p. 79-80) diz que

[...] passo a ter medo de um tipo de formação permanente que se baseie em lições-modelo, em noções ministradas em cursos, em uma ortodoxia sobre a forma de ensinar, em cursos padrão ministrados por especialistas, muitos deles virtuais; e não no que se vem recomendando há tempo: pesquisa-ação, projetos unidos ao texto, participação ativa dos docentes, heterodoxia

didática, modelos docentes variados, planos integrais, criatividade didática etc.

Quando o primeiro caso ocorre, traz como consequência aos docentes a redução de assiduidade a formação, a diminuição da motivação de fazer coisas diferentes, a noção de menos riscos a correr e, em especial, a configuração da inovação como um risco que poucos quererão correr. É criada uma crise institucional da formação permanente, já que uma grande contradição ganha terreno na consideração de que o sistema educativo necessita de uma nova forma de ver a educação e de que o papel dos professores e dos alunos e a formação não estão cumprindo bem essa incumbência.

A formação de professores deve ser centrada na prática pedagógica, ou seja, deve partir das necessidades e desafios enfrentados pelos professores em sua atuação cotidiana. Destaca-se, ainda, uma formação que valorize a reflexão crítica sobre a própria prática, incentivando os professores a analisarem e avaliarem constantemente as estratégias e metodologias utilizadas, com o objetivo de aprimorá-las.

Na visão de Nóvoa (2002), a formação deve acontecer entre pessoa-professor e organização-escola, como dois eixos estratégicos. Assim,

[...]o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido no corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e acções de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os actores implicados no processo de formação contínua (*Idem*, 2002, p. 38).

A “pessoa-professor” que Nóvoa (2002) se refere é agente de sua autoformação e a escola é o lugar de crescimento profissional permanente, ou seja, a escola é o lugar ideal para efetivação da formação em exercício, “alicerçada na experiência”.

De maneira similar, Imbernón (2010, p. 11) também se refere ao professor como agente de sua autoformação quando diz que a formação dos professores “passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros”.

A formação em exercício é uma responsabilidade que deve ser compartilhada por diversas instituições: a universidade, as secretarias da educação, a escola e os próprios professores. Ela deve ser compreendida como processo permanente dos professores e orientada para a prática, levando em conta as necessidades e os desafios enfrentados no dia a dia e em sala de aula.

A formação deve possibilitar a reflexão sistemática e crítica sobre as práticas educativas cotidianas dos professores, a partir das situações reais de trabalho e das demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Essa formação, segundo Imbernón (2015, p. 80-81), deverá fomentar:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática por intermédio da análise da realidade, da compreensão, da interpretação e da intervenção sobre ela.
- A capacidade docente de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
- O intercâmbio de experiências entre pares e com a comunidade para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e para aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho central. Uma formação no local de trabalho, onde se deem as situações-problema, o que significa uma formação a partir de dentro.
- A formação como contraponto crítico a práticas de trabalho associadas à hierarquia, ao sexismo, à proletarização, ao individualismo etc., e também às práticas sociais da exclusão, da dessegregação, da intolerância etc.
- O desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores potenciando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Possibilitar a passagem de uma experiência de inovação (isolada e celular) à inovação institucional nos centros e diversas regiões.

A ideia de Imbernón (2015) enfatiza a importância da reflexão, do aprendizado colaborativo e do desenvolvimento profissional em exercício dos professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e promover a inovação em sala de aula e nas instituições educacionais.

Assim, a formação em exercício é um requisito básico para a transformação da prática do professor, pois, por meio da pesquisa, estudo, reflexões e trocas de experiências que é possível a mudança. E a escola é um espaço para acontecer a troca de saberes; lugar para a formação acontecer e, ainda, como nos diz Nóvoa (1992, p. 18), “para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas”.

4 FORMAR(em)AÇÃO NECESSÁRIO: SER PROFESSOR NA ERA DIGITAL E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Tivemos inúmeras mudanças no decorrer das últimas décadas e, no município de Salvador, através da Lei nº 912 de 1959, o pedagogo foi “... inicialmente, chamado de Inspetor de Ensino, contratado com objetivo de fiscalizar os processos pedagógicos” (SECULT, 2012, p. 11). Após alguns anos, foram denominados de supervisores, orientadores e administradores educacionais, devido à estrutura pautada pela pedagogia tecnicista. Apenas em 2012, o cargo de Coordenador Pedagógico foi concretizado para assumir a gestão de ensino nas unidades escolares, com o primeiro concurso para essa função em 2004.

Vale ressaltar que, em outros estados e municípios, o coordenador pedagógico é chamado de outras formas como: professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico (Placco; Almeida; Souza, 2011).

O Coordenador Pedagógico, na rede municipal de Salvador, é considerado parte da gestão escolar, mas seu trabalho tem suas particularidades em relação ao diretor e vice-diretor. Sua função é subsidiada por diversos documentos, são eles: *Plano Municipal de Educação* (Lei nº 9105/2016); as *Diretrizes Pedagógicas do Município* (Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal, 2006); o documento: *Coordenador Pedagógico: traçando caminhos para sua prática educativa* (sistematizado em 2005, atualizado em 2008 e publicado em 2012); e o *Plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador* (Lei nº 8722/2014).

De acordo com o Edital de Concurso nº 01/2010, da Secretaria Municipal de Planejamento, Tecnologia e Gestão (SEPLAG), sob o qual prestei seleção, a atribuição do Coordenador Pedagógico é

[...] participar da elaboração e desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola; planejar, organizar, acompanhar, avaliar e executar o plano de coordenação pedagógica da rede escolar; supervisionar, planejar, controlar e avaliar o processo ensino aprendizagem; desenvolver estudos e pesquisas sobre currículo, métodos, técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino; supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas na unidade de ensino; orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais; assessorando pedagogicamente e incentivando a articulação e integração da escola com a comunidade; participar de programas de recuperação dos alunos; ministrar as reuniões do conselho de classe; exercer outras atribuições correlatas (SEPLAG, 2010).

Nesse Edital, a atribuição da Coordenação Pedagógica de formação dos professores não ocupa um lugar de centralidade. A Coordenação Pedagógica integra a gestão escolar e tem, por atribuição, acompanhar, coordenar, orientar e subsidiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Ela tem um papel importante e deve ter uma ação dinamizadora para contribuir com o ensino, intervir e apoiar os professores nos anseios da prática pedagógica. Entre as atribuições da Coordenação Pedagógica da rede municipal de Salvador/BA, temos:

- Coordenar, apoiar e acompanhar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola, propiciando sua efetividade.
- Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola.
- Coordenar e acompanhar as Reuniões Pedagógicas, promovendo oportunidade de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como apoio à produção de materiais didático-pedagógicos, na perspectiva de uma efetiva formação continuada.
- Acompanhar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e contribuir na busca de soluções para problemas identificados.
- Gerenciar o tempo pedagógico, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos.
- Elaborar o plano de ação do coordenador, estabelecendo metas a serem atingidas em função das demandas pedagógicas.
- Coordenar, juntamente com a direção, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, responsabilizando-se pela sua socialização e execução na comunidade escolar, articulando esse processo de forma participativa e cooperativa.
- Contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem e ao ensino que favoreça a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar.
- Promover, juntamente com a direção, a articulação e estabelecimento de parcerias entre escola, família e comunidade (Salvador, 2012, p. 32).

De acordo com a Lei nº 8722/2014, as atribuições do coordenador pedagógico são:

Participar da elaboração e desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola; planejar, organizar, acompanhar, avaliar e executar o plano de Coordenação Pedagógica da rede escolar;
 Supervisionar, planejar, controlar e avaliar o processo ensino aprendizagem;
 Desenvolver estudos e pesquisas sobre currículo, métodos, técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino;
 Supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas na unidade de ensino;
 Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais; assessorando pedagogicamente e incentivando a articulação e integração da escola com a comunidade;
 Participar de programas de recuperação dos alunos;

Participar as reuniões do conselho de classe;
Exercer outras atribuições correlatas.

Além destas atribuições elencadas, existem outras secundárias não menos importantes que a gestão solicita apoio, por exemplo: atendimento e reunião com os pais, questões de indisciplina, etc. A Coordenação Pedagógica também acompanha os programas e projetos propostos pela SMED, que nunca são apenas um em cada unidade educativa. O Coordenador Pedagógico para a SMED é o “mediador das ações educativas, articulador e formador de uma cultura que entende a escola como um espaço de promoção da aprendizagem e cidadania de todos os alunos” (Salvador, 2012, p. 12).

Apesar de o Documento pontuar o Coordenador como mediador das ações educativas, ele não traz a definição da palavra e como seria a mediação, mas um dos objetivos desse trabalho é analisar a mediação da Coordenação Pedagógica na formação de professores. Segundo Cunha e Prado (2010, p. 38):

Embora reconheçamos que a formação centrada na escola aconteça informalmente com base nos aprendizados com os alunos e alunas e na socialização dos professores, entendemos que quando mediada intencionalmente pelo coordenador pedagógico, nos encontros individuais e coletivos, pode constituir-se em experiência importante de desenvolvimento pessoal e profissional. Em outras palavras, defendemos que a formação que acontece no interior da escola pode ser potencializada quando conta com o coordenador pedagógico enquanto mediador do trabalho docente coletivo. Assim, o Coordenador Pedagógico ao mediar ações descritas pode ser um agente de mudança das práticas, deve responder de forma consistente as dúvidas, estimular as trocas de experiências, grupo de estudos, seminários, pesquisas, estudos de casos, oficinas para promover a atitude reflexiva da prática em sala de aula.

Diante de tantas demandas do cotidiano escolar, o Coordenador Pedagógico tem o difícil desafio de contribuir para a formação do professor.

[...] a responsabilidade formadora do coordenador pedagógico está pautada na formação contínua dos professores, e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição, devendo estar aberta aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica (Salvador, 2012, p. 31).

O *Documento Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa* (SECULT, 2012) revelou, ao realizar o diagnóstico para a formação, pouca clareza ou mesmo distorção do papel do coordenador na Rede e ainda perceberam que a figura do coordenador era vista como fiscalizador. A partir desse diagnóstico, foram abordadas, nos encontros de formação, as temáticas: foco na aprendizagem, gestão do tempo, cultura colaborativa, parceria entre coordenador e gestor e coordenador como formador. Essa

formação aconteceu há mais de uma década com o objetivo de “instrumentalizar os coordenadores, a fim de que tenham maior clareza de sua função e se sintam apoiados no seu fazer” (SECULT, 2012, p. 1)⁹.

Diante de tantas demandas do cotidiano escolar, o Coordenador Pedagógico tem o difícil desafio de contribuir para a formação do professor, segundo o que está escrito no *Documento Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa* (SECULT, 2012, p. 31):

[...] a responsabilidade formadora do coordenador pedagógico está pautada na formação contínua dos professores, e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição, devendo estar aberta aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica.

Com esta atribuição e mediante os desafios da escola, ainda temos pouco investimento na formação do Coordenador Pedagógico e do corpo docente. Além disto, há que ser questionado o entendimento quanto ao fato deste profissional ser responsável pela formação do corpo docente de uma escola. No próprio Documento da SECULT (2012, p. 51), vemos que

[...] é necessário estruturar espaços formas específicos para a realização de atividades formativas, com horários de reuniões pedagógicas, encontros de planejamento, reuniões de estudo, Conselho de Classe, oficinas; entretanto, estes espaços formais só serão considerados formativos se for garantidos um espaço intencional de reflexão.

Essa ideia de refletir sobre a prática é vista como uma ferramenta para o desenvolvimento profissional contínuo e “ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (Nóvoa, 2022, p. 67).

O Documento Orientador (SECULT, 2012) traz as atribuições do Coordenador Pedagógico na rede municipal de Salvador; entre elas, o papel de formador, e destaca os referenciais que orientam o paradigma de formação, são eles: sinaliza a formação continuada centrada na prática; o binômio da formação é a teoria e prática; é inerente à profissão docente e não uma ação compensatória; tem uma dimensão social e subjetiva; e a formação deve desenvolver a atitude reflexiva.

Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola; coordenar e acompanhar as reuniões pedagógicas, promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como apoio à

⁹ Documentos ainda válidos mesmo om alterações da gestão da Secretaria Municipal da Educação; e não houve atualizações.

produção de materiais didáticos-pedagógico, na perspectiva de uma efetiva formação continuada (SECULT, 2012, p. 32).

Este Documento Orientador diz que a formação teve como objetivo instrumentalizar; porém, toda e qualquer formação “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (Nóvoa, 1991, p. 13).

Apresento, aqui, por meio de relatos de participantes da pesquisa, a constatação de que as formações realizadas pela SMED são para instrumentalizar os coordenadores e esses serem multiplicadores na unidade educativa. Além dessas questões, os coordenadores pedagógicos comunicam outras questões sobre as ações formativas na Secretaria da Educação:

Atualmente, não há formação para o coordenador pedagógico na rede (Coordenadora Bernadete, 2023)

Estudos do Referencial Curricular do Município (Coordenadora Vera, 2023).

Cursos, conferências, oficinas, encontros e rodas de conversas (Coordenadora Ilma, 2023).

A prova Brasil (Coordenadora Lilian, 2023).

A fala da CP *Bernadete*, da rede municipal, chama a atenção pelo desencontro de informação, se comparada às outras três. Ela afirma que não há ações formativas para os CP, enquanto as outras três citam exemplos destas. *Bernadete* pode ter negado, pois as ações para aplicação de prova (avaliação externas) ou explicação para implantação de Programas oferecidos não são formativas no seu ponto de vista. As opiniões divergem, pois, na Rede Municipal do Salvador, as escolas estão subdivididas por Gerência Regional Escolar (GRE) e existem dez, no momento, nas quais o trabalho não é alinhado. Uma GRE pode ter oferecido ações formativas e outras não.

Na resposta da CP *Lilian*, ela pontua apenas ação para a avaliação externa, *A prova Brasil* - uma formação no sentido de instrumentalizar, pois ensina como utilizar os livros e preparar os alunos para responder questões com os descritores que serão cobrados.

O processo formativo, associado à perspectiva instrumental com objetivos prescritivos, normativos ou sugestivos, não envolve o professor nos processos educativos em seu contexto. Sendo assim, formações voltadas aos Programas e com objetivos de instrumentalizar devem ser repensadas e necessitam de, como eixo, uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais. Nessa perspectiva, André (2016, p. 18) defende que

Muitas vezes, quando se fala em formação de professores, há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos do outro

lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe. Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade.

Ao questionar sobre as ações formativas aos partícipes do Estado, responderam que:

A Secretaria promove formação periodicamente, sendo as mais recentes: Residências de aprendizagem criativa, Seminário com Coordenadores Pedagógicos e o Curso de Formação “Ensino Médio: tecendo redes de conhecimento”, com carga horária de 360 horas (Coordenadora Laurinda, relato oral, 2023).

Cursos, seminários, reuniões... (Coordenadora Marli, 2023).

Encontros formativos que acontecem em períodos pontuais, não são sempre (Coordenador Francisco, 2023).

Estes três Coordenadores pontuam a existência de ações oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado; porém, não existe uma continuidade sobre temas, “são pontuais”.

A formação para professores e coordenadores não deve ser vista para adquirir conhecimento e habilidades, e, sim, para uma construção de identidade. Pensando na atribuição da coordenação pedagógica, Cunha e Prado (2010, p. 38) nos dizem que

A perspectiva da formação em contexto, compreendida como processo de formalização da experiência (Canário, 2000), concebe a escola como lugar de formação/trabalho e locus de produção de conhecimentos e saberes, privilegiando a reflexão sobre a prática no diálogo com a teoria.

A perspectiva de formação colocada por Cunha e Prado (2010) defende que a formação não deve ocorrer em ambientes isolados de aprendizados, e, sim, dentro do próprio contexto em que trabalha. É na escola que os professores enfrentam seus desafios da prática pedagógica, ou, como Imbernón (2011, p. 22) sinaliza, “a formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma inovação a partir de dentro”. Ou seja, na escola.

Sobre a ideia de “formalização da experiência”, Cunha e Prado (2010) sugerem que as experiências práticas dos professores devem ser estruturadas e transformadas em conhecimento, e “devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento básico do professor” (Imbernón, 2011, p. 66).

Cunha e Prado (2010), Nóvoa (2002) e Imbernón (2001) defendem a ideia da escola com um ambiente fundamental de formação. A escola é vista como um local de produção de conhecimento e saberes, onde professores se desenvolvem e constroem sua identidade. É na escola que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação

contínua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 2002, p. 39). Assim, as AC tornam-se um espaço em que professores e Coordenador Pedagógico podem discutir suas práticas, aprender com as práticas dos colegas e desenvolver conhecimento pedagógico e reflexão sobre a prática.

Na fala dos partícipes desta pesquisa sobre a atribuição dos coordenadores na formação em exercício dos professores, todos consideram que têm um papel a desempenhar e contribuir com a formação.

Ser um multiplicador do que é desenvolvido na minha formação e buscar atender as necessidades de acordo com a realidade em que trabalho (Coordenadora Marli, 2023).

As formações são pensadas e estruturadas considerando as diretrizes da rede proposta na Jornada Pedagógica. Durante o processo, a partir de inovações que vão ocorrendo, desenvolvemos encontros formativos na instituição ou participamos de formações gerenciadas pela GRE. Outra alternativa, a depender da temática, se não tivermos propriedade, mantemos convênios e parcerias com especialistas ou grupo de pesquisa, editoras que vão à escola e realizam o encontro com os professores sobre temas específicos e emergentes: alfabetização e letramento digital, Educação Inclusiva e prática pedagógica, Cultura antirracista, Direitos, deveres e cidadania, Currículo e Diversidade entre outros (Coordenadora Ilma, 2023).

Enquanto Coordenador Pedagógico, tenho a função de contribuir para a formação continuada dos professores. Assim, acredito que a prática docente deva ser um diferencial na construção de aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, sempre tenho defendido um fazer pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, pois entendo que os alunos precisam construir conhecimentos voltados para as múltiplas dimensões do ser humano (Coordenador Francisco, 2023).

Ser multiplicadora das formações recebidas da Smed e ter um plano de ação com no mínimo 3 (três) formações anuais, sobre um tema que tenha relevância para os docentes (Coordenadora Lilian, 2023).

Contribuir com o trabalho do professor, fazendo que as atividades aconteçam, sugerir novas ideias, realizar formações do referencial curricular, unir família à escola, contribuir com a avaliação do desenvolvimento individual de cada criança (Coordenadora Vera, 2023).

Formação de grupo de estudo, abordagem na AC de temas pertinentes de interesse do grupo escolar, troca de materiais e experiências relacionadas à formação oferecida pela SEC (Coordenadora Laurinda, 2023).

Os Coordenadores se reconhecem como formadores e articuladores dos processos formativos dentro da escola. A ação efetiva da coordenação pedagógica pode contribuir para uma formação transformadora das práticas educativas. Na formação por eles, nas AC, são como mediadores da ação ou de partilha de experiência dos professores. Nessa partilha de experiências, citada pela Coordenadora Laurinda, o coordenador deve registrar para refletir criticamente o que é preciso melhorar.

Para André (2016, p. 19),

A reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias.

Nas AC, a coordenação pedagógica deve potencializar a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores por meio de estudos, elaboração de recursos e como utilizá-los, estudo de conteúdos específicos, reflexão sobre a própria prática etc. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011, p. 04),

Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

A formação em exercício dos professores deve ser intrínseca ao trabalho da coordenação pedagógica, mas os coordenadores entrevistados trazem diversos motivos para não realizarem formações, como: falta de tempo, devido a diversos programas na escola; por falta de suporte pedagógico e por falta de formação para trabalhar alguns conteúdos específicos. Sobre esse último, a Coordenadora Ilma busca alternativas, como “parcerias com especialistas ou grupo de pesquisa, editoras que vão à escola e realizam o encontro com os professores sobre temas específicos e emergentes”.

Diante das dificuldades expostas pelas coordenadoras e o coordenador, há poucas ações formativas para o exercício profissional desses e que são promovidas pela Secretaria da Educação. Sendo assim, são necessárias políticas públicas para a formação em exercício e as Secretarias da Educação precisam rever a atuação do coordenador diante dos programas, além das atribuições burocráticas.

No entanto, vale ressaltar que professores e coordenadores pedagógicos devem assumir seus processos formativos, tendo a coordenação pedagógica como articulador dos processos educativos na escola, e fomentar os professores a buscar formação, ou seja, não atribuir apenas ao coordenador a responsabilidade dessa formação nos horários das AC. Nesse sentido, Garrido (2009, p. 09) pontua que

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

O trabalho do Coordenador Pedagógico é voltado para a formação em exercício de professores e Garrido (2009, p. 09) detalha isso quando diz “subsidiar e organizar a reflexão dos professores”, pois, para isso acontecer, é necessário refletir sobre a prática; “tomada de consciência dos professores sobre suas ações”. Isso significa não apenas “o quê” e “como” ensinar, mas também o “por quê” de cada decisão tomada: o Coordenador desafia e propicia os professores a terem autonomia e adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos seus alunos.

O Coordenador Pedagógico tem inúmeros obstáculos para realizar suas funções e, nas AC, pode desenvolver propostas no coletivo e formar os professores, visando promover o ensino e aprendizagem na sala de aula. Pensando nessa questão, a escola deve se instituir como espaço de formação.

As AC são encontros semanais para refletir, coletivamente, sobre a prática, sendo um momento de autoavaliação e de formação. Segundo Cunha e Prado (2010, p. 38),

[...] a formação centrada na escola aconteça informalmente com base nos aprendizados com os alunos e alunas e na socialização dos professores, entendemos que quando mediada intencionalmente pelo coordenador pedagógico, nos encontros individuais e coletivos, pode constituir-se em experiência importante de desenvolvimento pessoal e profissional. Em outras palavras, defendemos que a formação que acontece no interior da escola pode ser potencializada quando conta com o coordenador pedagógico enquanto mediador do trabalho docente coletivo.

A Coordenação Pedagógica precisa mediar o que é compartilhado pelos professores, garantir espaço de diálogo e viabilizar ações propostas nas AC. Nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, os Coordenadores falaram o que caracteriza sua atuação, o que realizam nas AC e se realizam formações. Para a Coordenadora *Vera*, o que caracteriza a atuação do Coordenador Pedagógico, no processo de formação em exercício do professor na escola, é “*a formação com os referenciais do município*”.

O Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Salvador tem como objetivo “ampliar o repertório de trabalho e subsidiar a atuação dos profissionais, considerando a importância de uma prática educativa interdisciplinar que abra oportunidades para novas metodologias” (SMED, 2018, p. 09).

Se a Coordenadora está promovendo mudanças reais, nas práticas de ensino, ao formar os professores exclusivamente com base nos Referenciais, ou seja, se essa abordagem leva os professores a refletirem sobre suas ações e permite a transformação em respostas às suas necessidades, então a Coordenadora está efetivamente impulsionando o desenvolvimento profissional dos professores por meio dessa formação.

O que caracteriza a atuação do Coordenador Pedagógico, no processo de formação em exercício do professor na escola, para a coordenadora *Lilian* é,

Apoiar o professor a desenvolver sua função, tendo em vista os diversos programas da Rede (Coordenadora Lilian, 2023).

Esse modelo de formação é denominado por Imbernón (2011) de aplicacionista, ou formativo, o qual traz atividades definidas e transmite ao professor o que deve fazer, o que deve pensar e o que deve evitar.

Ao questionar a Coordenadora *Laurinda* sobre o que caracteriza a atuação do Coordenador Pedagógico no processo de formação em exercício do professor na escola, ela respondeu que

O coordenador pedagógico, além de acompanhar o planejamento, apoiar as ações dos professores e elaboração e execução de seus projetos, pode também, em momentos de AC, promover formação continuada através da leitura e reflexão de temáticas pertinentes, bem como convidar especialistas ou formar grupos de estudos com o corpo docente da escola (Coordenadora Laurinda, 2023).

Esta coordenadora valoriza a formação nos momentos das AC e compartilha essa responsabilidade com os professores ou convidando especialista para discutir o assunto. Nesta linha, Almeida (2009, p. 87) afirma que

A formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados e rejeitados [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes.

Cada escola tem sua realidade e suas particularidades; assim, a formação profissional deve levar em conta as necessidades e dificuldades dos professores e o contexto que estão

inseridos; e, nas AC, o coordenador pedagógico pode levantar as necessidades e especificidades da escola, planejar as ações formativas e de intervenções. Nesse sentido, recorro a Nóvoa (2013, p. 205), quem afirma “a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço de análise partilhada das práticas”.

André (2016, p. 24) traz essa ideia de Nóvoa (2013) e desenvolve:

Essas premissas vão exigir uma nova organização dos cursos de formação. Tal afirmação nos reporta a uma provocação de Nóvoa (2011, p. 205-206) de que devemos rever os espaços usuais de formação e criar alternativas. O autor defende a escola como espaço de formação, de análise compartilhada de práticas e propõe a fusão entre os campos acadêmico e profissional de formação. Propõe ainda a docência como coletivo, a criação de culturas colaborativas nas escolas. De fato, precisamos entender os espaços de aprendizagem além da sala de aula. Por exemplo, organizar grupos de estudo com a participação de docentes, gestores, professores formadores, para aprofundamento de temáticas; organizar grupos de pesquisa, ou grupos de trabalho, com interesses comuns, da mesma escola ou de diferentes escolas; fórum de pais e professores, levantamento de opiniões dos alunos e da comunidade e muitas outras formas de agregação e compartilhamento.

André (2016) e Nóvoa (2013) destacam a importância de repensar a formação de professores, dando ênfase à prática, à colaboração e à ampliação dos espaços de aprendizado. Isso reflete uma abordagem mais contemporânea, alinhada com as demandas atuais, em que a formação de professores não se limita apenas ao conhecimento teórico, mas também a prática em colaboração com colegas, gestores e comunidade. Sendo assim, há uma necessidade de se repensar a formação de professores, considerando a escola como lugar de aprendizado e colaboração.

Para Placco, Almeida e Souza (2011, p. 235), o Coordenador Pedagógico, no processo de formação em exercício do professor na escola, tem as seguintes atribuições:

[...] promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola.

O Coordenador Pedagógico auxilia no planejamento e na organização de atividades de formação, workshops, oficinas e outras iniciativas que visam a formação em exercício dos professores, identificando as necessidades de formação com base nas demandas da escola, sinalizadas nas AC e no dia a dia, acompanhando os professores, identificando suas necessidades específicas e apoiando-os (observações de aulas, acompanhando o planejamento e orientação pedagógica).

Há, nos relatos dos coordenadores entrevistados, queixas, pois a parte burocrática muitas vezes consome a maior parte do tempo. As Secretarias exigem preenchimentos de planilhas, atas de reuniões de conselho e de avaliação, relatórios, etc.. Esses registros são importantes quando avaliados e é dado retorno com relação aos aspectos pedagógicos. O que acontece, pelo menos nos coordenadores da rede municipal de Salvador, é que são muitos Programas e Projetos, com dados que são importantes para ajudar na reflexão da prática e dificuldades não são analisados.

De acordo com a Coordenadora *Bernadete*, as formações realizadas nestes últimos cinco anos (2018-2023) na rede municipal são “para programas específicos para apresentar como se trabalha com determinados materiais. Mas não há formações sobre a didática em sala de aula”. Na rede estadual, de acordo com a Coordenadora *Laurinda*

Em abril (de 2023), houve a formação em Mídias e Novas Tecnologias; em maio, Residências de aprendizagem criativa e o Seminário Coordenadores Pedagógicos; curso de Formação Ensino Médio: tecendo redes de conhecimento com duração de 30 horas (Coordenadora Laurinda, 2023).

E a Coordenadora *Marli* relatou:

O investimento tem sido feito com os Coordenadores, nos deixando como responsáveis pela formação de professores. Há uma grande necessidade de envolver os professores na formação, pois a importância da reflexão dos pares é fundamental para mudança de atitude (Coordenadora Marli, 2023).

Conforme as Coordenadoras, há formação oferecida pelas Secretarias da Educação - a Estadual e a Municipal. Porém, sobre essa última, a Coordenadora sinaliza que as formações são para os *Programas da Rede*. As formações para os Programas implantados na rede são importantes, mas não bastam apenas formações com este objetivo. Há inúmeras demandas dos professores e da própria escola, e é preciso uma política sólida para a formação em exercício de professores.

A Coordenadora *Bernadete* caracteriza sua atuação como “*articulador do processo educacional no ambiente escolar*”. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011), o trabalho do coordenador pedagógico é caracterizado em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. O coordenador pedagógico articula os processos de ensino e aprendizagem desempenhados pelos professores e a elaboração e desenvolvimento das ações educativas, ou seja, durante o ano letivo o coordenador elabora ou atualiza o Projeto Político Pedagógico (PPP) com os membros da comunidade escolar e articula com os professores os desdobramentos, acompanhando e avaliando o que está estabelecido no PPP.

Placco, Almeida e Souza (2011) destacam dois compromissos do coordenador: o de articulador e de transformador no papel de formador, dentro da sua atribuição de formação dos professores. Sendo assim, o coordenador tem um papel importante na articulação de saberes nas AC. Além das autoras, o Documento *Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa* (SECULT, 2012, p. 12) apresenta o coordenador como articulador dessas ações,

Com o avanço tecnológico e as mudanças político-educacionais e econômicas, a Rede Municipal, também seguindo a tendência da política educacional de âmbito nacional, cria a função do coordenador pedagógico como uma figura responsável por excelência, por agregar e articular as ações educativas na escola, de forma a realizar um trabalho voltado tanto para monitoramento das ações educativas e apoio técnico à prática docente, bem como promover o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos (grifos meus).

Considerando-a como articuladora das ações educativas na escola, a coordenação pedagógica tem, entre suas responsabilidades, a formação em exercício dos professores e articulação da mediação do processo de ensino e aprendizagem, em parceria com a direção e os professores. Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2015, p. 10) explicam que

Sabe-se que no enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidades de parcerias e trabalho coletivo, na escola, o que não configura tarefa fácil. Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação.

Na função de articuladora das ações educativas que a coordenação pedagógica exerce formação na escola, no exercício reflexivo e nos encontros realizados nos momentos de atividade complementar dos professores, o coordenador pedagógico fortalece sua identidade de articulador, formador e transformador na mediação do processo de ensino com os professores.

Christov (2009, p. 09) chama a atenção para o fato de que “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. O Coordenador poderá, então, definir estratégias e possibilidades para formação em exercício de professores, com novos olhares e saberes, no contexto atual. Uma das demandas discutidas na rede, desde o início da pandemia da COVID-19, é o educar na era digital. Por meio do currículo, do projeto político-pedagógico, plano de ensino e

documentos que norteiam o trabalho da equipe pedagógica, o Coordenador Pedagógico poderá viabilizar estratégias para o uso das TDIC na sua prática pedagógica.

Os Coordenadores Pedagógicos foram unânimes sobre a necessidade de intensificar as formações nas AC, como lemos a seguir:

Ofereço bimestralmente. Negociamos com a comunidade escolar e utilizamos meio período e alternamos os dias para não impactar em disciplinas que tenham carga horária menor além de oportunizar a participação de um número maior de professores (as) (Coordenadora Ilma, 2023).

Ofereço quinzenalmente nos horários da AC (Coordenadora Bernadete, 2023).

Ofereço bimestralmente. Utilizo grupos de estudo, abordagem de temas pertinentes de interesse em grupo escolar, troca de materiais e experiências relacionadas à formação da SEC (Coordenadora Laurinda, 2023).

Não da forma que gostaria. Só temos o horário da AC e nem sempre os professores estão dispostos a participar. Existe uma preocupação com o compromisso que eles têm com seu trabalho (elaboração de atividades, correções...); com isso, nem sempre valorizam ou reconhecem a importância de estudo, da pesquisa (Coordenadora Marli, 2023).

A formação acontece uma vez ao mês, em momentos pontuais, mas entendo que preciso intensificar mais esta ação, pois considero o carro chefe do Coordenador Pedagógico. Nos encontros de atividades curriculares semanais, tenho direcionado os momentos formativos para discutir e construir ações pedagógicas pautadas em projetos educacionais (Coordenador Francisco, 2023).

Ofereço poucas formações (Coordenadora Vera, 2023).

Ofereço quinzenalmente, no AC, juntando professores e professoras que têm a mesma dificuldade (Coordenadora Lilian, 2023).

Apenas dois Coordenadores citaram as estratégias utilizadas nas reuniões. Os Coordenadores Pedagógicos podem utilizar como estratégias: troca de experiências; leituras de textos e discussões; identificar os desafios relatados no dia a dia e buscas com o grupo; a partir do desafio, relatos dos professores sobre como desenvolver a formação; repensar a prática; avaliar projetos; buscar a intencionalidade da ação.

Vasconcellos (2019, p. 176-176) concebe as AC como espaço de reflexão crítica sobre a prática da sala de aula e traz as estratégias que os Coordenadores Pedagógicos podem utilizar:

- Troca de experiências (partilha de dúvidas e esperanças);
- Sistematização da própria prática; resgate do saber docente;
- Pesquisa: a partir da reflexão surge a necessidade do estudo, que é feito, então, tendo um significado, uma vez que corresponde a um problema localizado na realidade;
- Desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade;

- Elaboração de formas de intervenção pessoais (qualificadas pela reflexão conjunta) e/ou coletivas (possibilitando a integração entre diferentes áreas ou níveis);
- Avaliação do trabalho;
- (re) Planejamento.

As estratégias acontecem com situações concretas, expostas pelos professores, sobre suas necessidades e dificuldades na prática pedagógica. O Coordenador pontua, junto com os professores, os problemas encontrados na ação; reflete coletivamente sobre essas questões; produz os saberes e realinha a prática. Alguns Coordenadores entrevistados relataram não terem tempo, devido às questões administrativas que surgem no decorrer dos encontros e no dia a dia, como: atender os pais dos alunos, encaminhar para especialistas, preencher fichas de programas solicitadas pela Secretaria da Educação, visitar sala de aula, assistir às aulas de professores, reunião com os pais e outras questões pedagógicas e burocráticas. Essas demandas impedem o Coordenador de realizar suas atribuições, gera insatisfação e não cumprimento do seu papel.

Orsolon (2019, p. 41-42) reafirma o papel do Coordenador em relação às questões pedagógicas:

O coordenador, como responsável pelo processo de formação, ao implicar os docentes no diagnóstico das questões a serem enfrentadas, propiciará condições para que estas e os problemas emergentes sejam levantados, bem como condições para planejar como lidar com eles, tanto em sala de aula como na organização escolar. Obtêm-se, assim, pautas de trabalho e temas para os processos formativos suscitados no e pelo grupo. Ao acompanhar e avaliar o trabalho docente no processo, como prática cotidiana na escola, o coordenador propicia condições para aperfeiçoar o trabalho e inserir o emergente no projeto político pedagógico.

A formação dos professores é essencial para boas práticas educativas acontecerem. Por isso, os momentos das AC não devem ser apenas para informes, mas devem ser utilizados para estudar e refletir sobre a prática pedagógica. Não que as questões burocráticas sejam menos importantes; porém, elas não podem fragmentar o trabalho de formação.

Para Nóvoa (2002, p. 38),

A escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais”, desde os processos de autoformação até o investimento educativo das situações profissionais, e articulação com os projectos educativos de escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino.

Ao ler Nóvoa (2002) e sua perspectiva para as formações informais, me refiro aos momentos das AC, que são discutir assuntos e demandas surgidas que não estavam na pauta. As Atividades Complementares - assim são chamadas as reuniões pedagógicas da rede

municipal do Salvador - são encontros semanais para refletir coletivamente a prática, momento de autoavaliação e de formação. A coordenação pedagógica precisa mediar o que é compartilhado pelos professores, garantir espaço de diálogo e viabilizar ações propostas no planejamento do início do ano.

4.1 EDUCAR NA ERA DIGITAL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Estamos em um contexto rodeado por tecnologias digitais e não se pode ignorar o impacto de tais. Assim, há a necessidade de pensar em programas e cursos coesos para o exercício da profissão que não sejam apenas um treinamento, mas fomentando que os recursos digitais “passam a ser pedagógicos no momento que um professor qualificado o transformar em pedagógico, ao preparar uma atividade, seja ela de que natureza for, e utilizá-lo em uma sala de aula ou qualquer outro ambiente de formação” (Pretto, 2015, p. 72).

Nenhuma metodologia atenderá a todas as exigências que os professores precisam para ensinar na era digital e algumas se encaixam melhor que outra, a depender da competência necessária no momento. Sabemos que o professor não depende de tecnologias digitais para ensinar e que usá-las não garante a aprendizagem dos alunos; porém, há uma irrupção das TDIC nos espaços educativos. Sobre esse processo, Pretto (2015, p. 71) esclarece:

[...] seu uso não possibilita aquilo que desejamos, que é tê-las como “obstáculos construtivos” e “desafiadores” para a criação. Insistimos no sentido de que as políticas públicas que buscam levar as TIC para as escolas não podem continuar com esta perspectiva e muito menos referir-se a elas como sendo “tecnologias educativas”. Por isso, desde a década de 1990 afirmávamos em alto e bom som que não queríamos a internet nas escolas e, sim, as escolas na internet e, para tal, necessário se faz fortalecer a interação – o estabelecimento de redes – onde se darão os processos de aprendizagem, a partir da construção dos conhecimentos, de forma colaborativa, e não do consumo de informações.

Fazendo uma retrospectiva da inserção das tecnologias digitais na educação da rede municipal de Salvador/BA, por meio do site da Secretaria da Educação, encontrei notícias de investimentos em programas para criar e melhorar a infraestrutura e pouco investimento em formação para professores. Infelizmente, no site, não há registros de como aconteceram as formações e seus resultados.

Em 1993, tem-se a primeira notícia encontrada sobre a inserção de tecnologias digitais nas escolas de Salvador, com o *Projeto Internet nas Escolas* (PIE), cujo objetivo era

disseminar os recursos da telemática. De acordo com Pretto (2015, p. 68-69), “no campo educacional, a preocupação com a conexão das escolas estava presente de maneira muito forte e, em junho de 1995, foi interligada a primeira escola pública de Salvador à internet, a escola Novo Marotinho, no bairro popular de mesmo nome”.

Mas na década de 80, de acordo com Alves (1998), surge a preocupação da informática e educação, quando na Universidade de São Carlos discutiu o computador no ensino da física.

De acordo com Santaella (2020), a implantação dos Laboratórios foi o início da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas, o que começou em 1970. Na rede municipal de Salvador, esse início foi mais tarde e em apenas uma escola, com o treinamento de professores para navegar na internet. Desde essa inserção do computador nas escolas, há discussão de como trabalhar e o professor usá-lo como aliado do processo de ensino.

Em 2005, a rede municipal tinha 361 unidades de ensino, 55 escolas com laboratórios de informática e 80 com internet. Com o *Programa de Inclusão Digital*, a meta era criar uma infraestrutura adequada para os laboratórios já existentes, “proporcionando à comunidade escolar o acesso e uso das tecnologias da informação, visando contribuir com a melhoria da qualidade da educação e redução dos índices de exclusão digital em Salvador” (SMED, 2005).

Em março de 2007, foi criado o *Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes* (PETI), implantado em 200 escolas municipais, visando

Oferecer aos estudantes da rede municipal um aprendizado criativo, através do uso da tecnologia. O PETI engloba mais quatro programas: Mesa Educacional Alfabeto, do Grupo Positivo; aprendizado de ciências, matemática e física, da Brinkmobil; Kidsmart, da IBM; iniciação científica do Instituto Sangari e Robótica, da Lego (SMED, 2007).

Em 2008, a SMED, em parceria com o Ministério da Educação (MEC)/*Programa Nacional de Informática na Educação* (Proinfo), realizou a Aula Inaugural do Curso de Introdução à Educação Digital para os 450 professores inscritos, com o objetivo de

Familiarizar o professor com a utilização de recursos básicos de computadores (sistema operacional Linux Educacional) e Internet, além de oferecer subsídios teórico-metodológicos para que os professores possam compreender o potencial pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no seu fazer pedagógico (SMED, 2008).

A implantação do Proinfo, no Brasil, começou nos anos 1990 para a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, como aponta Santaella (2020). Em 2009, através do Proinfo, inicia-se a implantação de novos laboratórios de informática nas escolas

da rede municipal de Salvador e o desenvolvimento de outras ações. Sobre o Proinfo, além de desenvolver a formação de professores e promover o uso da informática como prática pedagógica, Alves (1998, p. 2) sinaliza a

preocupação com a formação profissional e a democratização do ensino através do uso da tecnologia, atingindo assim um grande número de indivíduos nos mais distantes pontos geográficos. Ao longo deste tempo começam a surgir softwares, produzidos com base em uma concepção de aprendizagem behaviorista, reproduzindo para o computador o velho modelo skinneriano de Instrução Programada (VALENTE, 1993), objetivando, entre outras coisas, suprir a falta de professores, emergindo assim, no imaginário dos professores a idéia de serem substituídos pelas máquinas.

Uma destas ações foi o curso Introdução à Educação Digital, o qual teve como objetivos proporcionar uma reflexão sobre os impactos da tecnologia e suas contribuições na atuação profissional, assim como possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a utilização do computador e o máximo aproveitamento de seus recursos tecnológicos, por meio dos laboratórios disponibilizados nas unidades escolares.

Em 2010, foram oferecidos alguns cursos aos professores e coordenadores pedagógicos da rede: Introdução à Educação Digital; Ensinando e Aprendendo com as Tecnologias da Informação e Comunicação; Tecnologias na Educação e Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos. No site da SMED, temos informações apenas dos cursos que ela ofereceu; não há dados de como aconteceu, nem resultados da formação que possam ser discutidos.

Em setembro de 2012, a SMED distribuiu 400 *tablets* para 12 escolas municipais e para alunos de classes hospitalares. À época, a expectativa era: “[...] possibilitar a criação de uma rede de relacionamento entre professores e alunos que fazem parte do projeto e o planejamento e produção de conteúdos digitais” (SMED, 2012).

Em outubro de 2012, Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), em parceria com Instituto Miguel Calmon, ofereceu um curso em produção de conteúdo digital e compartilhamento para cerca de 200 professores de 12 escolas municipais e de classes hospitalares como parte do projeto “Tecnologias Móveis na Escola”, que tem como objetivo ensinar os educadores a produzirem, com os alunos, áudios, vídeos, textos e fotografias.

No dia 07 de novembro de 2013, a Secretaria Municipal da Educação ofereceu o seminário “Tecnologias móveis e educação: desafios e aprendizagens na rede pública de ensino”, com objetivo de ampliar as discussões sobre a inclusão de tecnologias móveis na

educação na rede municipal de ensino. O seminário foi voltado para professores de tecnologia e das classes hospitalares e domiciliares que estão trabalhando com tecnologias móveis; gestores; coordenadores pedagógicos e professores das escolas que estão desenvolvendo atividade com tablets e netbooks. Vale ressaltar que foi apenas oferecido para professores de classes hospitalares.

Em março de 2014, a SMED distribuiu notebooks para todos os professores e, também em março, a Secretaria da Educação lançou o projeto Educonex@o, uma parceria com a empresa NET com a proposta de instalar internet banda larga e TV a cabo para cerca de 30 mil alunos de 100 escolas municipais.

Segundo a SMED (2014),

Cada escola terá dois pontos de TV e internet banda larga de 10 megas e o projeto também inclui a capacitação dos professores para usarem as tecnologias digitais em processos de ensino que engajem os alunos na aprendizagem. Após a assinatura do convênio, será realizada a palestra sobre o uso de Tecnologias Digitais na Educação, ministrada por Luciana Maria Allan, doutora em Educação pela USP, redatora dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação para o MEC na área de Informática e diretora técnica do Instituto Crescer (Educação Salvador, 2014).

Em agosto de 2014, a SMED informa que

Com o objetivo de promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Salvador, a Secretaria Municipal da Educação (SMED), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), realiza o curso Ensinando e Aprendendo com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). São 70 vagas – 35 vagas para o turno matutino e 35 vagas para o turno vespertino – e as inscrições são de 21 a 26 de agosto.

A carga horária do curso é de 80 horas, sendo nove encontros presenciais e atividades à distância. A data de início do curso será divulgada posteriormente. Para participar os professores e coordenadores precisam ter disponibilidade de, no mínimo, uma hora diária para estudo; participar dos encontros presenciais fora do horário de trabalho; possuir conhecimentos básicos de informática e uso da internet e ser do quadro de funcionários das escolas (anexo) contempladas nesta edição.

Os encontros presenciais acontecerão às terças-feiras, no turno e escolha do cursista e de acordo com o cronograma do curso publicado no ambiente virtual de aprendizagem. (Educação Salvador, 2014).

Em novembro de 2014, a SMED ofereceu um seminário para debater a utilização de tecnologias móveis na educação para cem pessoas: professores de tecnologia e das classes hospitalares e domiciliares que estão trabalhando com tecnologias móveis, gestores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas que estão desenvolvendo atividade com tablets e netbooks.

Em dezembro de 2017, aconteceu o Seminário “Gamificação, Movimento Maker e Educação: conexões possíveis?” para professores e coordenadores, com o objetivo de provocar reflexões sobre os desafios contemporâneos da educação, com ênfase no uso das tecnologias digitais. O Seminário foi proposto pela Escolab¹⁰.

A rede municipal tem duas Escolab, uma localizada no bairro Boca do Rio e outra no Subúrbio Ferroviário. A escola se constitui num laboratório de experiências pedagógicas mediadas por tecnologias digitais com currículo próprio.

Em outubro de 2019, através do programa de inovação “Educação Conectada”, que visa apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica, a SMED faz parceria com operadoras e leva acesso à internet a escolas municipais e comunidades das ilhas.

Em fevereiro de 2020 - vale ressaltar que um mês depois começou a Pandemia da Covid-19 -, a Smed começou a implantação do projeto *Tech4kids*, que seria aplicado durante três meses para 5 mil alunos de 20 unidades escolares. As atividades do projeto *Tech4Kids*, adaptadas a cada idade, incentivam o raciocínio lógico, computacional e a resolução de problemas através da ciência da computação. Outro aspecto da plataforma empregada é que o conteúdo de cada lição é baseado em pelo menos um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, ajudando a promover a consciência cidadã. O retorno desse Projeto aconteceu em agosto de 2022.

Em março de 2020, em meio ao cenário da crise pandêmica com a suspensão das aulas, enquanto medida de prevenção à Covid-19, foi necessário refletir sobre o ensino naquele momento e buscar meios para o vínculo entre professor e aluno. Foi um momento de desafio e possibilidades pedagógicas para professores e gestão escolar.

Nos primeiros encontros entre a gestão da escola e o corpo docente, na escola onde trabalho, discutimos sobre o que fazer naquele momento, e ficaram acordadas atividades impressas para os estudantes. Um tempo depois, a SMED estabeleceu parceria com a Escola Mais¹¹ para ofertar, de forma virtual, aulas diárias através da plataforma *Canvas*, que atendia aos anos finais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos II (segundo

¹⁰Para saber mais: <http://escolab.educacao.salvador.ba.gov.br/>

¹¹Visando manter a aproximação dos estudantes com as escolas, bem como a continuidade dos estudos durante o período de suspensão de aulas face à pandemia de Covid-19, a Smed estabeleceu parceria com a Escola Mais, uma escola de São Paulo com funcionamento em turno integral, para ofertar de forma gratuita aulas virtuais diárias, através da plataforma Canvas. A ação beneficia mais de 33 mil alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e da EJA II. A plataforma Escola Mais utiliza o conceito de aula invertida, na qual aluno faz a internalização dos conceitos essenciais antes da aula e depois, junto à turma, discute os conhecimentos adquiridos e tira possíveis dúvidas de conteúdo com a ajuda e orientação do professor.

segmento da Educação de Jovens e Adultos, considerado os anos finais), excluindo o segmento EJA I (referente aos anos iniciais).

Para a UNESCO (2023, p. 08),

A COVID-19 pode ser vista como uma experiência em que os sistemas educacionais tiveram de transferir o ensino e a aprendizagem, em sua totalidade, para o mundo digital praticamente da noite para o dia.

Na plataforma Escola Mais, o aluno estuda o conteúdo antes da aula e, depois, discute os conhecimentos adquiridos, tirando possíveis dúvidas de conteúdo com a ajuda e orientação do professor. Com a essa Plataforma, o próximo passo da Coordenação Pedagógica foi formar a equipe de professores, mostrando como acessá-la, e orientá-los que não fossem apenas um tutor e, sim, um mediador, pois, como sinaliza Kenski (2003, p. 50)

Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias) dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade.

Nas AC on-line, aconteceram as discussões sobre o ensino, pois foi chamado de Ensino à Distância, depois de Ensino Híbrido e, por fim, Ensino Remoto. Como houve a mistura de modalidade de ensino e propostas pedagógicas, para uma melhor compreensão, é importante trazer os conceitos de Educação à Distância, Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido.

Vejamos, então, os conceitos e seus desdobramentos na rede pública de ensino. Iniciamos pela Educação a Distância, citando o art. 1º do Decreto n. 5.622/2005, no qual se lê que

(é uma) modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Segundo Moran (2012, p. 01),

A Educação a Distância é um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporariamente. Apesar de não estarem juntos, de maneira presencial, eles podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

No art. 32, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996 (LDB), consta que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996).

Com a *situação emergencial*, durante a pandemia da COVID-19, o ensino com a plataforma Escola Mais, na suspensão das aulas, teve o objetivo de cumprir umas das orientações do Parecer CNE/CP nº 05/2020 - a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Em julho de 2020, a SMED começou a distribuição apenas do *chip*¹² para o estudante acessar a Plataforma Escola Mais. No entanto, a maioria dos alunos da rede pública de ensino não tinha smartphones nem tablets para utilizar o *chip*. Os professores, por sua vez, tiveram que assumir os custos para se manterem conectados e atuantes no ensino, como ampliação do pacote de dados e adequação dos equipamentos eletrônicos.

A desigualdade de acesso à conectividade impulsionou também discussões, pois, se por um lado tivemos experiências exitosas, foi necessário reconhecer que a maioria dos estudantes da rede municipal de Salvador não teve acesso às aulas on-line. Uma realidade mundial, já que, de acordo com o Relatório de Monitoramento Global da UNESCO (2023, p. 07),

Muitos estudantes não têm muitas chances para usar tecnologias digitais em práticas escolares. Até mesmo nos países mais ricos do mundo, somente cerca de 10% dos estudantes de 15 anos usavam aparelhos digitais por mais de uma hora por semana para estudar matemática e ciência.

O *Ensino Remoto Emergencial (ERE)* foi uma alternativa adotada pelas redes de ensino – privada e particular – e nos diversos segmentos – Educação Básica e Ensino Superior. Ele é “constituído por estratégias das mais diversas de atuação pedagógica, utilizando tecnologias digitais ou não, no intuito de garantir a continuidade do processo ensino e aprendizagem na Educação formal” (Pimentel; Nonato; Sales, 2021, p. 7). Logo, há uma diferença entre educação a distância e ensino remoto – a primeira é uma modalidade de ensino, preconizada na LDB 9394/96; e a segunda oferta acesso temporário aos conteúdos curriculares a serem trabalhados no presencial.

O *Ensino Híbrido* é outro conceito que passou a ser muito utilizado nos ambientes educacionais. Segundo Born e Staker (2015, p. 34-35),

¹² Para saber mais: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/aplicativos/>

Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo [...] O estudante aprende, pelo menos uma parte, em um local físico supervisionado longe de casa [...] as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Para Moran (2015, p. 27),

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Nas Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida (MEC, 2021, p. 03), lê-se que

Ao se discutir a educação inspirada nos flexíveis princípios de hibridismo, configura-se reducionista considerar essa metodologia de aprendizagem como a simples composição de momentos presenciais e virtuais no cotidiano da escola. O conceito básico desse hibridismo o propõe como real enriquecimento do ensino presencial, considerando que a tecnologia potencializa a agilidade e ajuda a organizar as aprendizagens, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais. Na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo, cada vez mais conectado, ampliado, e exigindo novas práticas de aprendizagem. Uma reflexão importante é a mudança de papéis dos atores. O estudante passa a produzir conhecimentos, desenvolvendo competências, e o professor, responsável pela construção das experiências de aprendizagem, de acordo com as necessidades dos estudantes, atua como orientador e mentor desse processo produtivo, assumindo a parceria na construção coletiva de ação autoral.

Sendo assim, com as aulas suspensas, não tínhamos o ensino híbrido, era apenas o ensino remoto com distribuição de atividades impressas semanais e aulas na TV. Esta foi uma das ações implementadas pela SMED no período de afastamento social, com o projeto Nossa Rede - na TV-, que promoveu a transmissão dos conteúdos escolares e educacionais através de dois canais abertos de televisão (4.2 e 4.3). A ação era para alunos do Ensino do Fundamental dos Anos Finais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA II). Cada aula tinha duração de 30 minutos cada, gravadas em estúdio próprio por professores da Rede Municipal que aceitaram o convite da SMED.

Foram muitas discussões sobre o que fazer para não perder o vínculo entre professor e aluno. E essa preocupação foi mundial, conforme os dados do Relatório da UNESCO (2023, p. 13):

Embora 91% dos países tenham usado plataformas de ensino on-line para ofertar educação à distância durante o fechamento das escolas, as plataformas alcançaram somente um quarto dos estudantes em todo o mundo. Para o resto, intervenções de baixa tecnologia como rádio e televisão foram usadas amplamente, em conjunto com materiais impressos e telefones celulares para aumentar a interatividade.

As aulas na Plataforma Escola Mais foram conceituadas como sala de aula invertida, o que também foi um engano, pois, no modelo da sala de aula invertida, com base no entendimento de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 56),

A teoria é estudada em casa, no formato on-line, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resoluções de atividades, entre outras propostas. O que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula. Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, e há um estímulo para que o professor não acredite que seja a única forma de aplicação de um modelo híbrido de ensino, a qual pode ser aprimorada.

Não creio que possamos considerar como aula invertida, pois os alunos não se encontravam com o professor em sala de aula e, mesmo nos momentos marcados pelo professor on-line, para sanar as dúvidas e explicações, os alunos não entravam na plataforma, pois, como já foi dito, os alunos não tinham recursos digitais.

A suspensão das aulas propiciou a realização de diversas práticas e experiências de ensino: tivemos aulas *on-line* de diversas disciplinas para os poucos alunos que tinham computadores, celulares e conexão.

[...] embora o acesso à tecnologia digital tenha sido ampliado rapidamente, existem grandes abismos nesse acesso. Grupos desfavorecidos possuem menos aparelhos, estão menos conectados à internet e têm menos recursos em casa. O custo de boa parte das tecnologias está diminuindo rapidamente, mas ainda é muito elevado para alguns. Núcleos residenciais com melhores condições podem adquirir tecnologia primeiro, o que lhes dá mais vantagens e aumenta as disparidades. A desigualdade no acesso à tecnologia agrava a desigualdade existente no acesso à educação, um ponto fraco que se tornou evidente durante o fechamento das escolas decorrente da pandemia da COVID-19 (UNESCO, 2023, p.10).

Acompanhando algumas aulas, a convite dos professores, para assistir ou para dar suporte, e acompanhando a plataforma Escola Mais, percebi a prevalência da transmissão na

qual “os estudantes [...] permaneceram solitários, espectadores, tarefeiros, por vezes, forçados a abrir suas telas para assistirem à aula expositiva e explicadora” (Silva, 2022, p.02).

O uso das TDIC requer um docente que promova discussões, que estimule o protagonismo dos alunos, que seja o mediador da aprendizagem, pois

O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado. Saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores (Kenski, 2003, p. 51).

As discussões e reflexões sobre o ensino na pandemia direcionou para o processo de uma escola conectada e para a necessidade da alfabetização tecnológica: o que era inevitável tornou-se necessário. Nesse contexto, temos a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), dita por Grizzle (2016, p. 18):

A AMI é a base para a liberdade de expressão, para o acesso à informação e para a educação de qualidade para todos. Sem as competências da AMI, os cidadãos não podem ser bem-informados porque não têm acesso à informação e não são capacitados para processá-la e usá-la. Isso torna difícil para os cidadãos, incluindo os jovens, participar ativamente em suas comunidades e sociedades.

A AMI pode, ainda, proporcionar aos estudantes competências necessárias para “fazer com que estes alunos vivenciem uma relação com suas próprias histórias, com seus próprios modos de subjetivação que os transformam em sujeitos na relação com outros sujeitos” (Moura; Silva, 2018, p. 11). No Capítulo II, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o texto trata da Base Comum Nacional para a formação de professores e, no VI, destaca “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (Brasil, 2015, p. 6).

A BNCC tem dez competências gerais do conhecimento (pensamento científico, crítica e reflexivo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania), as quais os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, embora não sejam componentes curriculares e devam ser trabalhadas de forma transdisciplinar. Apesar das inúmeras críticas a esse Documento, por ser orientador, discorro, aqui, sobre a quinta competência - cultura digital – a qual deve ser trabalhada para

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 11).

Essa competência reconhece o papel da tecnologia, a qual deve ser utilizada de forma crítica e reflexiva, dentro e fora da escola, refletindo quais impactos ela traz em nossas vidas. A BNCC (Brasil, 2017, p. 71) diz a importância de contemplar os novos letramentos, essencialmente os digitais, ou seja, contempla a cultura digital e, ainda,

[...] a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

Vale lembrar que o Parecer CNE/CP nº 9/2001 ressalta que o aluno deve saber ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizando diferentes recursos tecnológicos (Brasil, 2001). De encontro aos referenciais legais, eles não possuem as TDIC como estruturantes. A escola deve se constituir um espaço de para a formação crítica, formar alunos que saibam utilizar as TDIC de forma crítica, significativa e reflexiva; porém, para além dessa competência, as TDIC não devem ser utilizadas apenas como ferramentas de encantamento e motivador, e sim como nova forma de produzir conhecimento (Pretto, 2014).

O Referencial Curricular Municipal para os anos finais da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RCMAF) pressupõe uma prática pedagógica que valorize a cultura digital e o rompimento da ciência moderna cartesiana. Assim, no RCMAF (2018, p.33), lemos que

Utilizar as tecnologias digitais enquanto ação criativa, transformadora e comunicacional podem contribuir significativamente no desenvolvimento de um processo educativo que provoque o externo (não escolar) a adentrar os portões escolares para que seja observado, experimentado e (re)construído em um processo que ultrapasse os muros da escola.

O RCMAF sinaliza a inclusão da *gamificação* nos cadernos pedagógicos¹³. A *gamificação* é uma metodologia e não é necessário o uso das tecnologias digitais. Pesquisando se existe alguma política para inserção das tecnologias digitais, de acordo com o

¹³ Os cadernos pedagógicos são materiais didáticos construídos, para o Programa Nossa Rede, a partir de conceitos como representatividade, baianidade, questões étnicas raciais, inclusão, empoderamento, proximidade e diálogo, dentre outros. Contém atividades inclusivas, oportunizando que as crianças com necessidades especiais sejam contempladas. Para os jovens, as atividades são gamificadas, ou seja, utilizam a tecnologia, linguagem e design dos jogos. São encontrados no site: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>

RCMAF (2018), a SMED aderiu ao *Programa de Inovação e Educação Conectada*, do MEC, o qual tem como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso de tecnologias digitais na Educação Básica. Porém, nenhuma Secretaria da Educação deve se abster da conectividade e uso das TDIC nas escolas; pois

[...] é improvável que a educação seja igualmente relevante sem as tecnologias digitais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos define que o propósito da educação é o de promover o “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, fortalecendo o “respeito [às] liberdades fundamentais” e promovendo a “compreensão, a tolerância e a amizade”. Tais princípios têm de se adaptara os tempos atuais. Uma definição ampliada do direito à educação poderia incluir o apoio efetivo da tecnologia para que todos os estudantes alcancem seu potencial, independentemente de contexto ou circunstâncias (UNESCO, 2023, p. 30).

As tecnologias digitais exigem aulas interativas e centradas na aprendizagem. Por isso, os professores devem ressignificar suas práticas, as quais exigem uma postura inovadora que transcenda a sua abordagem tradicional e tecnicista de ensino. Muitos professores têm dificuldade em usarem as TDIC, pois, segundo Bonilla e Pretto (2015, p. 511-512),

[...] percebe-se ainda muito forte na escola concepções de educação próprias do modelocartesiano, linear, desvinculado das linguagens presentes na sociedade. Isso é decorrentedo fato de que muitos professores não tiveram, em sua formação inicial e continuada, a oportunidade de integrar as tecnologias digitais ao seu processo formativo, nem numa dimensão prática, muito menos teórica.

Salienta-se que, antes da pandemia, já se exigia uma postura inovadora, mas a pandemia da Covid-19 catalisou o processo da inserção da TDIC. Porém, “a mudança, para ter frutos, requer tempo e persistência [...], requer-se muito tempo para mudar práticas e atitudes incrustadas em processos ideológicos e culturais” (Sebarroja, 2003, p. 24).

O Parecer CNE/CP nº 09/2001 argumenta que

[...] as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas **novas aprendizagens**, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas – além das **novas formas de aprendizagem**. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais (Brasil, 2001) (grifo meu).

O Parecer reitera, no parágrafo, a necessidade de novas formas de aprendizagens. Ao falar de tecnologias digitais na educação, gera tensões, pois há inúmeros desafios. Para superá-los, é indispensável a formação em exercício dos professores, para utilizarem as

tecnologias digitais como ponto de partida de um planejamento que atende às particularidades dos estudantes; motivando e orientando as atividades para uma aprendizagem significativa.

Vale, nesse sentido, considerar Morgado (2004, p. 113), quando nos diz que, na sociedade da informação e do conhecimento,

[...] não se compadeça com uma educação que se limita a ensinar saberes, que faz da memorização o seu pilar fundamental e que prolonga o seu divórcio com a vida. Nem tão pouco com uma escola que se fecha sobre si própria, perpetua uma tradição livresca e continua alheada das realidades circundantes.

Portanto, as tecnologias digitais desafiam as escolas a repensarem a metodologia, buscando práticas pedagógicas participativas e integradas e criando novos sentidos para a educação. Nesse sentido, é essencial que o Órgão Central possa contribuir para a formação em exercício dos professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Salvador.

Em agosto de 2022, a SMED iniciou a formação sobre Letramento Digital para professores do 2º ao 5º ano, excluindo os professores dos anos finais. O secretário da Educação afirma que implementar a educação digital na rede é uma das prioridades, e já adianta que a entrega dos tablets para os alunos e chromebooks para os professores vai acontecer a partir de setembro.

Segundo o Titular da pasta da Educação na SMED, à época,

Estamos fazendo um grande investimento nesses equipamentos que terão um chip de comunicação de dados para que eles possam ter acesso à internet em casa ou na escola. Temos também outros projetos nessa área digital, a proposta é estender o tempo pedagógico dessas crianças. Elas vão fazer dever de casa de forma gameificada, ganharão pontos que darão destaque aos melhores (SMED, 2022).

Apenas em setembro de 2022, mais de um ano após o retorno das aulas, a Prefeitura de Salvador distribuiu tablets com *chip* para os estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, excluindo a EJA (SMED, 2022).

A iniciativa faz parte do Programa Educação Digital e, de acordo com o prefeito, a ação é considerada um marco revolucionário da atual gestão. “O Programa de Educação Digital vai muito além da implantação e entrega de computadores para alunos e professores. É a inclusão digital da rede, onde ensinaremos letramento, aprendizado via games, produção de games. Tenho certeza que esse programa nos fará disputar com outras capitais a melhor Educação do país”, declarou. “Essa iniciativa é um grande esforço da Prefeitura. É a educação que permite a verdadeira inclusão, que garante a justiça social. Então é preciso formar esse pacto, garantindo a presença dos alunos na escola. Dessa forma, nossas crianças vão poder disputar o mercado de trabalho com outras do mundo inteiro”, concluiu o chefe do Executivo.

O chefe do Executivo, ao falar do *Programa Educação Digital*, sinaliza a importância do Programa; porém, é importante demarcar que, apenas distribuir ferramentas não garante a inclusão nem a permanência dos estudantes na escola. Ele ainda sinaliza que as crianças poderão disputar o mercado de trabalho “com outras do mundo inteiro”, pois seu discurso afirma uma educação que forma para o mercado de trabalho.

“Com o *tablet*, poderemos levar o aprendizado para além da sala de aula, sendo uma ferramenta para gerenciar e distribuir os estudos de forma prática, com banco de dados possibilitando o acompanhamento on-line dos assuntos e atividades. Isso será realizado em forma de game (jogo) e, com isso, poderemos acompanhar o desempenho de todos os alunos do Fundamental I e II”, declarou Marcelo Oliveira. Conforme a diretora pedagógica da SMED, Adenildes Teles, os equipamentos ficarão sob a responsabilidade dos familiares. “É uma ferramenta que vai ajudar na recomposição da aprendizagem dos alunos, seja no contraturno, que poderá ser na própria escola ou na residência. Nossos estudantes terão a oportunidade de fortalecer os estudos com jogos pedagógicos que exigirão mais conhecimento, concentração e mais habilidade nesse processo (SMED, 2022).

O posicionamento do então Secretário da Educação chama atenção ao falar que o *tablet* irá ajudar os estudantes no acompanhamento dos assuntos on-line e que será realizado em forma de jogo. Igualmente, o discurso da diretora pedagógica, quando ela diz que os equipamentos ajudarão na recomposição da aprendizagem. Ela ainda ressalta que os estudos serão fortalecidos com jogos pedagógicos.

De março de 2020 até junho de 2021, foi o período de fechamentos das escolas para cumprir o distanciamento social devido à pandemia da Covid-19, mas, como já foi dito, a maioria dos alunos não tinha recursos tecnológicos para participar das poucas aulas on-line pelo *Google Meet*.

Ao acompanhar as aulas, sendo Coordenadora Pedagógica, eu observava as dificuldades encontradas pelos professores e as que eles relatavam nas AC. Uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras, que ocorreu entre os meses de outubro de 2021 e maio de 2022, sinaliza que “desenvolvimento de habilidades digitais entre os educadores está entre os principais pontos de atenção para as políticas educacionais no período pós-pandemia” (Barbosa, 2022, p. 28).

Ao questionar aos Coordenadores Pedagógicos municipais quais incentivos recebidos pela Secretaria da Educação para o uso das TDIC em sala de aula, após o período de suspensão de aulas devido à Pandemia da COVID-19, relataram:

Incentivos se deram através das formações on-line e mais recente a entrega de Chromebook e da implantação de um programa de gestão inteligente que

estamos no processo de conhecer, apropriar-se para implementar em sala de aula. Incentivo financeiro não teve... é importante? Sim, entretanto, nós, educadores, precisamos buscar também investir no nosso desenvolvimento e conhecimento. É papel da Rede, mas precisamos estar abertos e dispostos a alargar nosso conhecimento não só no âmbito das tecnologias, mas em diversas áreas da educação; não por comodismo, mas pelo simples fato de que vivemos em um mundo em mudança (Coordenadora Ilma, 2023).

Nenhum (Coordenadora Vera, 2023).

Houve a distribuição de tablets para estudantes e Chromebook para os professores, mas ainda não aconteceu formação sobre o AVA. Durante a pandemia, criamos um trabalho on-line de excelência, tudo registrado em um portfólio, mas a Rede não deu incentivos e orientação (Coordenadora Bernadete, 2023).

De maneira tímida para um grupo de professores o programa Tech for Kids (Coordenadora Lilian, 2023).

Esse foi um grande passo da Secretaria Municipal da Educação: distribuir chromebooks e tablets aos professores e aos alunos, visando a inclusão digital. A maioria dos Coordenadores respondeu que receberam incentivos com formações, a entrega de dispositivos e a implantação de um programa de gestão inteligente. Essas ações visam apoiar os professores no uso das TDIC em sala de aula.

A coordenadora *Ilma* relatou a importância do financeiro, pois muitos profissionais investiram em computadores e aumento da velocidade da internet no período de suspensão das aulas. Também para investir em seu próprio desenvolvimento, buscando cursos na área citada.

O relato de *Bernadete* sinaliza que não aconteceu, até a data da entrevista, a formação sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem e *Lilian* menciona o Programa *Tech4Kids*¹⁴. Este Programa possibilita aos alunos se tornarem protagonistas da cultura digital, pois tem uma estrutura curricular inspirada na abordagem *STEAM*, metodologia que reúne conhecimentos de artes, ciências, engenharia e matemática. E a Plataforma Educacional Inteligente, um ambiente virtual de aprendizagem que será utilizado nos tablets e chromebooks entregues pela Prefeitura aos alunos e professores, respectivamente.

Em novembro de 2022, essa Plataforma foi lançada pela SMED, com o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), com mais de 74 mil atividades *gamificadas* e biblioteca digital para estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. No lançamento, o Secretário da Educação comunicou que a ideia do projeto seria uma forma “de recuperar o tempo perdido da pandemia”, como também um “reforço digital”.

¹⁴Para saber mais: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/plataforma-inteligente-reforca-aprendizagem-na-rede-municipal-de-ensino/>

Ao questionar aos Coordenadores Pedagógicos estaduais, relataram:

Infelizmente, não tivemos nenhum incentivo (Coordenador Francisco, 2023).

A Secretaria Estadual já havia disponibilizado nas escolas Chromebook para ser utilizado pelos alunos antes da pandemia, o uso desses equipamentos foram mais incentivados a utilizar após o retorno, bem como, cursos de formação continuada abordando o uso das mídias e novas tecnologias (Coordenadora Laurinda, 2023).

Enquanto o Coordenador *Francisco* não mencionou nenhum incentivo da Secretaria da Educação, a Coordenadora *Laurinda* destacou a existência de incentivos quanto aos recursos tecnológicos, como também a oferta de cursos para os professores. Os incentivos, na rede Estadual, podem variar de uma escola para outra.

Diante do cenário da pandemia da COVID-19, as Secretarias buscam promover a inclusão digital, de acordo com alguns relatos descritos, como consequente necessidade da formação em exercício para o uso das TDIC, seja de forma instrumental ou pedagógica.

Para Moran (2013, p. 30),

A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. As próprias palavras “tecnologias móveis” mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala de aula: elas são feitas para movimentar-se, para que sejam levadas a qualquer lugar, utilizadas a qualquer hora e de muitas formas.

No entanto, apenas a inserção dessas tecnologias e a formação instrumental não significa alcançar os objetivos das TDIC na sala de aula, e nem apenas com formação instrumental possibilita isso. É necessário formar os professores da rede para utilizarem as tecnologias digitais com novas abordagens pedagógicas, com uso intencional e planejado. O jogo, o tablet e outros equipamentos, por si só, não ajudarão na recomposição de aprendizagem, não resolverão todos os problemas de ensino e de aprendizagem. Utilizar tais ferramentas para a recomposição de aprendizagem requer uma mudança de concepção das TDIC que busque a superação da transmissão de conhecimento.

Pretto e Riccio (2010, p. 156-157) defendem a ideia do uso das tecnologias para além de recurso pedagógico que vale a pena desenvolver, pois o texto vai ao encontro do que defendem estes pesquisadores. Vejamos:

O que queremos aqui destacar é a necessidade de compreendermos a formação continuada (ou educação continuada, como prefere Marin) de professores como sendo inerente à própria atividade educativa. Atividade essa que assume proporções significativas em função da cada vez mais generalizada presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) em toda a sociedade, mesmo considerando que elas estão acessíveis de forma diferenciada para as diversas classes sociais. Nesse sentido, trazemos

para esse debate a importância de se pensar sobre a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação como estruturantes de novas práticas comunicacionais (PRETTO, 1996; 2008) e não como meras ferramentas auxiliares dos instituídos processos educacionais. Pensamos, portanto, na necessária constituição de redes de comunicação, formação e de aprendizagem que superem a lógica de distribuição de informações, que tem caracterizado diversos projetos e programas de formação.

Diante dos investimentos feitos pelas Secretarias da Educação, quis saber como os entrevistados podem contribuir na formação em exercício dos professores para o uso das TDIC. Relataram:

Primeiramente, o Coordenador Pedagógico precisa se apropriar da formação em TDIC para que tenha propriedade no processo formativo dos professores. No mais, este profissional precisa internalizar o uso das TDIC são imprescindíveis para o processo pedagógico docente, principalmente diante de um contexto tecnológico (Coordenador Francisco, 2023).

O Coordenador primeiro precisa aprender a utilizar para depois ter a condição de contribuir. São muitas mudanças, não só uso das TDIC, mas principalmente para o desenvolvimento da aprendizagem. Quando os Coordenadores se apropriarem desta como ferramenta, com certeza a sua contribuição será significativa. É preciso também que haja um tempo para apropriação, desenvolvimento e uso. Muitas vezes se coloca à disposição uma plataforma e, quando o professor começa a utilizar, ela já está fora de uso (Coordenadora Ilma, 2023).

O Coordenador que domina o conteúdo incentiva e discute com os docentes qual a melhor estratégia para o uso das TDIC na sala de aula, com os alunos (Coordenadora Lilian, 2023).

O Coordenador pode contribuir apresentando novas formas de se trabalhar e fazendo oficinas sobre essas formas (Coordenadora Bernadete, 2023).

Não sei, pois não sei usar (Coordenadora Vera, 2023).

Buscando, nos grupos de estudo, trazer discussões voltadas para a temática, ser multiplicador de conhecimentos obtidos em formações oferecidas pela Secretaria (Coordenadora Laurinda, 2023).

Tendo o tempo REAL para que ela aconteça (Coordenadora Marli, 2023).

A maioria dos entrevistados respondeu não poder contribuir para o uso das TDIC, pois não sabem como utilizá-las e, assim, não podem propor práticas. Diante dessa dificuldade dos Coordenadores, questionamos quem forma o formador, e Gouveia e Placco (2013, p. 69) destacam:

[...] a atuação do coordenador como um formador remete à reflexão de quem forma o formador. Para que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com apoio e interlocução de formadores mais experientes, que também atuem nas redes.

Estas autoras citadas ressaltam que “os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinhos” (Gouveia e Placco, 2013, p. 69). Enquanto a formação não acontece pela Secretaria da Educação, os coordenadores podem aprender pela pesquisa e incentivar os professores, nas AC, à prática de ensino pela pesquisa. Aqui, *pesquisa* deve ser vista de acordo com Sales (2004, p. 34), o qual diz que “a pesquisa como indagação, baseada na curiosidade, no desejo de compreensão, torna-se uma tarefa cotidiana, mas que exige uma mudança de postura na prática docente”.

O Coordenador *Francisco* sinaliza a necessidade de se apropriar para formar os professores; assim ele pode se apropriar pela pesquisa, mesmo participando de formações. Isto nos lembra o que André (2012, p. 65) destaca:

De fato, afirma Hammersley, a maioria dos professores pode não ler pesquisa, mas não se pode concluir daí que é porque a julgam irrelevante ou pouco interessante. Depende muito do que eles esperam de uma pesquisa. Se eles buscam encontrar soluções para os problemas que enfrentam na sala de aula, é provável que se decepcionem, pois dificilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a serem seguidas. A pesquisa não pode resolver os problemas dos professores, primeiramente porque, quando se investiga um problema, nada garante que se chegue a uma solução, diz ele. Às vezes leva-se tempo enorme pesquisando, pesquisando e não se chega a resultados muito claros. Em segundo lugar, acrescenta ele, as circunstâncias que cercam o trabalho do professor são muito diversas e variáveis. Nenhum conjunto de regras ou preceitos será suficiente para orientar a ação. Além disso, conclui Hammersley, a prática não se reduz à estreita aplicação de conhecimentos teóricos, mas é uma atividade que envolve necessariamente julgamento e se apoia muito na experiência, e não só em conhecimento científico.

A partir da ideia do professor-pesquisador, o coordenador, para cumprir sua atribuição, torna-se também o coordenador-pesquisador, sendo aquele que pesquisa e produz seu conhecimento a partir das necessidades relatadas pelos professores e com a pesquisa, é capaz de criar condições para os professores também tornarem-se pesquisador, desenvolver sua autoformação e refletir sobre sua prática. Assim, diante dessa sugestão, o coordenador-pesquisador utilizará a pesquisa não como um mero procedimento de solução de problemas, mas como uma possibilidade para uma prática propositiva (Sales, 2004).

A partir da sugestão do coordenador-pesquisador e professor-pesquisador, Gatti (2020, p. 19), ao falar de inspirações em práticas formativas, traz o projeto de formação PROVE, que envolve várias escolas e “cada ano publica uma revista com artigos desses educadores falando e discutindo sobre suas práticas, em razão de necessidades nascidas no cotidiano da escola”. A autora sinaliza como primeiro aspecto importante dessa experiência:

Nós podemos fazer nossa própria formação, decidir sobre nossas necessidades, como buscar conhecimento e construir e reconstruir práticas educativas e, também, se convidamos ou não alguém externo para nos ajudar, quando e em relação a quê (Gatti, 2020, p.20).

A experiência do PROVE retoma o argumento de Nóvoa (1992, p. 06) que diz que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores”.

Assim, em vez de esperar propostas da Secretaria da Educação com “formatos e conteúdos pré-definidos” (Gatti, 2020), como os entrevistados falaram que acontece, os coordenadores podem incentivar e criar ambientes para a formação em exercício de professores. A formação em exercício acontece quando, de acordo com Clementi (2001, 57),

[...] professores e coordenadores atuam como parceiros, agindo conjuntamente nas decisões correspondentes às necessidades identificadas por eles próprios [...]. Isso significa dizer que, sob essa perspectiva, o processo de formação está vinculado à prática, à sua observação e à sua avaliação. É a partir delas, e para responder a suas demandas, que coordenadores e professores discutem, analisam e planejam.

Ainda destaco a presença de Universidades Estaduais e Federais – situadas em Salvador e em outras regiões do nosso Estado - para fazer parcerias para contribuir com a formação de professores quanto ao uso das tecnologias digitais no ensino. É nessa interação – universidade, professores e escolas – “que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente” (Nóvoa, 1992, p. 07).

A Coordenadora *Marli* destaca a falta de tempo para fazer a formação. A rotina do Coordenador deve ser estruturada para evitar que imprevistos fragmentem o trabalho. Gouveia e Placco (2013, p. 77) sinalizam a importância da rotina para não se deixarem interromper e cumprir sua programação:

O desafio prioritário é que a rotina não se torne a “garota interrompida”, como identificou Christov (2010, p. 62). Isto é, que a rotina não seja interrompida o tempo todo com imprevistos, resultando em um trabalho fragmentado. A metáfora de Christov revela uma insatisfação, uma dissonância em relação a uma visão sistêmica do trabalho educativo. A autora observa que muitos coordenadores são levados ao estresse por serem interrompidos em sua função, por acreditarem que são impotentes e não se sentirem reconhecidos em sua função essencial.

Os Coordenadores Pedagógicos se envolvem, muitas vezes, nas soluções de problemas familiares que afetam a aprendizagem dos alunos - casos de indisciplina. O que é necessário e não for urgente, precisa ter estratégias para registrar e resolver outro momento para não atrapalhar a rotina. Diante desse desafio relatado pela Coordenadora *Marli*, as autoras,

Gouveia e Placco (2013, p. 77-78) definem atividades que podem articular com o papel de formador:

- Reuniões coletivas: os encontros coletivos são fundamentais para reconceitualizar ou aprofundar o conhecimento didático. Nesses momentos, os coordenadores têm a oportunidade de promover o estudo, as trocas de experiências, as análises das atividades realizadas em sala de aula; é um espaço privilegiado para a reflexão sobre a prática pedagógica. Geglio (2010, p. 117), ao refletir sobre o papel do coordenador pedagógico na formação do professor, enfatiza a importância de momentos coletivos. Para ele, o coordenador pedagógico atua como agente da formação continuada quando reúne o conjunto de docentes para discutir questões e problemas pedagógicos pertinentes à sala de aula.
- Observações/acompanhamento do trabalho do professor e da sala de aula – observação em sala de aula e atendimentos individuais, para atender às necessidades de aprendizagens individuais. [...]
- Planejar encontros de orientação com cada professor ou série. Este é um momento em que os coordenadores analisam produções de alunos junto com os professores, avaliam os saberes dos alunos, planejam atividades ajustadas às necessidades de aprendizagem do grupo e as melhores condições e intervenções didáticas.
- Momento de estudo e autoformação – momento para a formação de coordenadores e estudo. É o espaço em que os CP levantam materiais de estudo, realizam leitura e dedicam-se a um aprofundamento conceitual. Esse momento está articulado a uma rotina em que se destaca o papel do coordenador e também está presente em outra categoria (formação).

Essa rotina é apenas uma sugestão para coordenadores terem ideias de como começar ajustar seu tempo e cumprir os objetivos de seu planejamento. Os Coordenadores *Francisco*, *Ilma* e *Vera* em seus relatos sinalizam a necessidade de apropriação das TDIC e o último tópico da rotina sugerida por Gouveia e Placco (2013), comentando o momento de estudo e autoformação dos Coordenadores.

Assim, além de assegurar espaços para formações para os professores, os coordenadores devem reconhecer e investir em sua própria formação. O Coordenador torna-se pesquisador, produz conhecimentos sobre sua prática, cria estratégias para ajudar os professores em suas dificuldades relatadas. Ou seja, professores e coordenadores refletem criticamente sobre suas ações e atuação.

Voltando ao histórico da inserção das tecnologias digitais na rede municipal, em agosto de 2022, a SMED iniciou a formação sobre “Letramento digital” para professores e gestores com a *Tech4Kids*, projeto-piloto que iniciou, em 2020, em uma das unidades escolares da Rede.

Fala-se tanto em “Letramento Digital” e, ao adotar esse termo, neste estudo, utilizaremos Soares (2002, p. 146) para definir letramento digital, a qual defende que,

[...] no quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Sobre o letramento informacional, Pinheiro (2018, p. 607) conceitua como “um tipo de letramento que consiste na competência em buscar e acessar informação para o aprendizado, considerando “valores ligados à dimensão social e situacional”, como valores éticos e morais”.

Logo, *Letramento Digital* é uso social da leitura e escrita a partir de tecnologias digitais. E, como diz a quinta competência da BNCC (Brasil, 2017, p. 11),

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Assim, o Letramento Digital não é apenas ter domínio de leitura e produção textual por meio das tecnologias digitais; é preciso ter habilidades para ler de forma crítica, reflexiva e significativa. Por isso, a importância de uma formação, como nos diz Pretto e Riccio (2010, p. 156), que “superem a lógica de treinamento de professores, em prática no Brasil desde muito”.

Agora, temos a Lei nº 14.533, de 2023, que institui Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. Esta Lei traz medidas de estruturação e incentivo ao ensino de computação, programação e robótica nas escolas, como também visa melhorar a infraestrutura e a formação de professores.

A PNED tem quatro eixos de atuação, cada um com ações específicas: a inclusão digital, a educação digital escolar, a capacitação e especialização digital e a pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação. Entre as ações previstas, estão o treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais e a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais.

Também está no planejamento a promoção da conectividade segura e da proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial de crianças e adolescentes. No artigo 3º da PNED, é abordado o estímulo ao letramento digital e informacional.

A Lei citada traz a ação “treinamento”, ou seja, “a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores” (Imbernón, 2010, p.54). Nesse sentido, Bonilla e Pretto (2015, p. 508) nos dizem que

Um dos pontos mais críticos para a estruturação de um modo horizontal de organização das escolas e da educação brasileira diz respeito à formação de professores. Precisamos superar a ideia de treinamento, muitas vezes em aligeirados cursos, visando à preparação técnica para o uso de computadores, para, no máximo, servir como certificação para promoção na carreira dos docentes. Essas ações, sem continuidade e conectividade com a realidade local de cada escola, terminam desqualificando a própria ideia de uso das tecnologias digitais como elementos estruturantes da cultura digital.

No dia 26 de setembro de 2023, o Governo Federal anunciou a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, uma iniciativa que tem como objetivo direcionar e garantir a conectividade, para fins pedagógicos, em todas as escolas públicas de educação básica do país, bem como apoiar a aquisição e melhoria dos dispositivos e equipamentos presentes nas escolas. Essa Estratégia Nacional é primordial para que as ações pedagógicas aconteçam, pois desde a década 90

Buscou-se implantar os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) nos estados totalmente desvinculados das universidades públicas e sem uma maior preocupação com as conexões e o suporte para a rede que interligaria as escolas levou ao que hoje identificamos como sendo a precária infraestrutura das escolas; e a ainda mais precária conexão à rede (Pretto, 2015, p. 69).

Em uma consulta ao site da SMED, em vista das informações sobre o histórico da inserção das tecnologias digitais na rede e formação para o uso, apresentadas aqui e referentes ao período de 1993 a 2023 - um período de quase 30 anos -, vemos a descontinuidade dos Programas - um problema na rede municipal do Salvador -, o que ainda demanda formações, políticas públicas e estruturas físicas adequadas.

Souza (2018, p. 65) adverte que

O discurso que gira em torno dos pacotes educacionais é marcado por promessas “milagrosas” de garantia da melhoria da qualidade da educação, através do consumo de produtos didáticos, tanto pelos alunos, quanto pelos professores.

No contexto educacional da escola pública, encontramos a exclusão digital. Assim, temos poucos denominados “nativos digitais” - o que acontece também com professores e coordenadores pedagógicos. Entretanto, não devemos ficar à margem desse contexto; é preciso buscar aprender a utilizar as tecnologias digitais para potencializar a construção do conhecimento pelo aluno. Sibilia (2012, p. 181) nos provoca a pensar sobre esta questão quando nos diz que “Enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos”. Nessa perspectiva, o Coordenador Pedagógico deve buscar discutir formação para o uso das TDIC como estruturante da prática pedagógica.

O histórico da inserção e o uso das TDIC na rede municipal mostram as questões técnicas e pedagógicas, mas ainda é necessário

Pensar na apropriação dessas tecnologias tanto no ensino superior como no ensino básico para ir além da mera incorporação instrumental demanda pensar também nas políticas públicas que favoreçam, de um lado, a conexão de escolas e universidades; de outro, políticas que possibilitem aos professores e estudantes o acesso às TIC (computador e internet em banda larga) em qualquer lugar onde estiver (PRETTO; RICCIO; 2010, p. 157-158)

A Estratégia Nacional de Escolas Conectada (ENEC) e acesso às TDIC ajudam, mas não resolverá o problema se a formação de professores for capacitações instrumentalizadoras; a formação, portanto, precisa ser “mais centrada nas práticas e na análise das práticas” (Nóvoa, 2007, p. 14). No histórico da inserção das TDIC da rede - implantação de laboratórios, de projetos e programas -, não mostra a garantia da fluência digital. As Secretarias da Educação precisam garantir a infraestrutura tecnológica e repensar a formação existente de professores, sendo esta conforme o que Nóvoa (2007, p. 14) pontua:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

O Parecer nº. 14/2020 orienta lidar com a tecnologia no processo de aprendizagem, para que os professores possam desenvolver metodologias ativas e inovadoras, e exigem fluência digital necessária para a sociedade do conhecimento. O Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, traz a inserção das TIC e sinaliza a importância da formação de professores quando diz que, “se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores” (Brasil. 2001, p. 24).

O Decreto Federal nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tem como um dos objetivos, art. 3º, inciso IX, “promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (Brasil, 2009).

Entres tantas leis, pareceres e demandas, a educação enfrenta os desafios da inserção das TDIC e sem essas “a escola seria então, uma máquina antiquada. Tanto nos seus componentes quanto seus modos de funcionamento, pois já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI” (Sibilia, 2012, p. 13). A autora completa dizendo que “a sala de aula escolar tem se tornado algo terrivelmente “chato”, e a obrigação de frequentá-la implica uma espécie de calvário cotidiano para os jovens contemporâneos” (Sibilia, 2012, p. 65).

Silva (2022, p. 03) também afirma que “a sala de aula baseada na cultura audiovisual está cada vez mais obsoleta na cibercultura, e os estudantes cada vez mais desinteressados das aulas centradas na distribuição de informação para memorização e repetição”.

Sibilia (2012) e Silva (2022) discutem sobre escola obsoleta e alunos desinteressados e apontam que, para mudar essa questão, é precisar espaços de encontros e diálogo. Por isso, é importante pensar uma formação em exercício de professores para superar a lógica unidirecional na sala de aula seja ela híbrida, on-line ou presencial.

Segundo Moran (2013, p. 11-12), “não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados expressivos [...] não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações e a gestão”. As TDIC podem ser pilares para uma educação integradora, dinâmica e atraente. O professor pode usar para criação de *blogs*, vídeos; apoio para dúvidas; criar páginas em rede sociais para divulgação de trabalhos, *blogs* ou *wikis* para escrita colaborativa. Porém, Pretto (2015, p. 70) argumenta que,

[...] a presença dessas tecnologias não pode se constituir apenas em um encantamento ou um elemento motivador de uma educação que não muda. Insistimos que essas tecnologias não são ferramentas auxiliares, não são complementares e também não têm a função de animar a escola atual, que permaneceria como está, mas apenas com mais tecnologia presente.

Ao pensar no ensino na era digital, Prensky (2001) utiliza o termo “nativos digitais” para descrever a geração nascida em meio a inúmeras tecnologias digitais e com muitas habilidades cognitivas. Ele considera os estudantes de hoje “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, videogames e internet. E a geração anterior às tecnologias digitais foi descrita por Prensky (2001) como sendo a geração dos “imigrantes digitais”.

Prensky (2009) revê os termos, pois os considera menos relevantes, e tenta não dicotomizar devido ao tempo-espaço; assim, de *imigrantes* e *nativos digitais* passa a utilizar o termo “sabedoria digital”. A *sabedoria digital*, segundo Prensky (2009), é um conceito duplo que se refere tanto à sabedoria advinda do uso da tecnologia digital para acessar o poder cognitivo além de nossa capacidade inata e quanto à sabedoria no uso prudente da tecnologia para aprimorar nossas capacidades.

Com as questões apontadas por Moran (2013) e Sibilia (2012) e pensando em romper barreiras que defrontam a educação e formação docente, os coordenadores pedagógicos foram questionados quais as dificuldades para exercer a formação dos professores para o uso das TDIC.

O relato do Coordenador *Francisco* chamou minha atenção quando disse que “muitos professores não enxergam as TDIC como estratégias do conhecimento pedagógico”. Não tive a oportunidade de questionar o Coordenador quanto ao que ele quis dizer com “estratégias de conhecimento pedagógico”, mas podemos utilizar as tecnologias digitais a partir de duas perspectivas distintas: como instrumentalidade ou como fundamento, segundo Pretto (1996).

Usar as TDIC como instrumentalidade é considerá-las apenas como uma ferramenta, um recurso didático; como, por exemplo, o retroprojeto citada por Pretto (1996). Utilizá-las como fundamento estruturante da prática pedagógica é, como Pretto (1996, p. 23-24) afirma,

[...] insistíamos que, muito menos estas, podiam ser consideradas como meras ferramentas auxiliares e, mais do que tudo, elas precisavam se transformar naquilo que o nosso querido colega, Felipe Serpa, denominou de “tecnologias proposicionais.” (SERPA, 2004) Tecnologias que participam da produção de novas formas de pensar e produzir conhecimento em conjunto com os seres humanos, e não à serviço destes.

Usar as tecnologias digitais para criar condições de aprendizagens significa utilizá-las para além do recurso didático ou como apenas uma ferramenta. Sendo assim, utilizar como

ferramenta limita as tecnologias digitais e o estudante de ser protagonista. É necessário repensar a prática pedagógica das escolas que utilizam como ferramenta, o professor precisa refletir sobre o uso das tecnologias digitais não apenas como recurso pedagógico, mas uma mudança para novas formas de pensar e ser.

As Coordenadoras *Bernadete, Laurinda e Marli* relatam a falta de infraestrutura, o que sinaliza falta de política pública que realmente funcione na prática e não em discursos isolados. Porém, faltou o questionamento: se tivesse a infraestrutura, as Coordenadoras conseguiriam planejar formações para os professores para o uso das TDIC?

A Coordenadora *Vera* relatou não saber usar. Para aprender a usar, a Coordenadora poderia assistir a vídeos no *youtube*; o *Google* também oferece capacitação para uso de suas ferramentas; e, para se familiarizar, tem a plataforma AVAMEC, um ambiente virtual de aprendizagem que tem cursos à distância.

A partir das questões abordadas por Sibilía (2012), Silva (2022) e Moran (2013), do histórico que mostra as formações e investimento feito na aquisição das tecnologias digitais e dos relatos dos professores, salientamos que há avanços se comparamos a outras cidades do Estado da Bahia. Porém, existem muitos problemas e há muito que fazer. Apesar da rede municipal de Salvador e da rede do Estado da Bahia ter avançado com investimentos em formação e equipamentos, as TDIC não foram difundidas na prática, mas há grande expectativa do poder público com a Estratégia da Escola Conectada, ProInfe, ProInfo, Prouca, etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Introdução desta pesquisa, compartilhei minhas inquietações, que tiveram início durante os estágios da graduação, especialmente com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O meu curso de Pedagogia, na UNEB, adotava um currículo novo, com a disciplina “Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação”. Recordo-me das discussões de como utilizá-las para evitar aulas unidirecionais.

Particpei da Especialização em Educação a Distância, o que me proporcionou aprofundar meus estudos sobre como mediar aula à distância. Durante esse período, expressava frequentemente o desejo de, caso optasse por cursar um mestrado, concentrar minha pesquisa no tema das TIC. Porém, colegas do mestrado, enquanto estava na condição de aluna especial, apontavam para o fato de que esse tema já foi muito discutido. Diante dessas considerações, acabei desistindo de me inscrever no processo seletivo.

A decisão de me tornar coordenadora pedagógica foi durante a graduação, quando refletia sobre os meus estudos, quais caminhos poderia seguir após concluir e se seria feliz. Em uma família de professores, estava sendo influenciada? E, lá, decidi que ia concluir o curso e seria coordenadora pedagógica.

Há dois anos, com a pandemia da COVID-19, reconheci a necessidade de estudar e pesquisar sobre o tema – agora, focando nas TDIC, uma vez que a internet faz parte das nossas vidas também. Além de surgir, novamente, o interesse em estudar sobre as TDIC, minha atuação profissional demandou formação em exercício para acompanhar as transformações educacionais. Outra preocupação, mencionada anteriormente, são as AC serem informativas e acredito que posso contribuir de maneira formativa e enriquecedora.

Entres tantas inquietações, recordo-me da orientadora, que repetia a frase “você não irá formar ninguém”, de quem irei lembrar todos os dias, na escola e ao planejar minhas ações. Com base nos autores utilizados para a concepção de formação, cheguei à compreensão do que a orientadora quis dizer: professores e coordenadores pedagógicos devem assumir seus processos de autoformação e, na escola, o Coordenador Pedagógico não poderá formar ninguém, mas, sim, mediar o processo.

Na escola, ou melhor, nas AC, o Coordenador, ao articular as ações, discutindo com o corpo de professores os temas e dúvidas e relacionando teoria e prática, fomenta a formação em exercício sem adotar uma perspectiva hierarquizada, não assumindo a responsabilidade de forma isolada.

E, diante desse contexto, interroguei: Como o Coordenador Pedagógico pode, em suas atribuições, mediar a formação em exercício de professores da rede pública de ensino, no que diz respeito à fluência digital no uso das TDIC como estruturante da prática pedagógica?

Compreender os autores que falam de formação e os que discutem sobre o fenômeno “coordenação pedagógica” e, por último, entender sobre o uso das TDIC foi um dos percursos percorridos. Inicialmente, a proposta era utilizar, como recurso pedagógico, mas, após a qualificação e indicações da Banca, li autores que discutem esta temática e entendi que, sendo recurso didático, as tecnologias digitais não seriam meras ferramentas.

Aprofundar a leitura quanto ao fenômeno “coordenação pedagógica” foi aprender o que faltou na formação inicial. Gatti (2010; 2011; 2014; 2019; 2022) afirma esse problema: a falta de articulação entre conhecimento pedagógico e a prática, e a falta de estágios supervisionados.

Finalizo esta etapa de minha formação em serviço com o desejo de aprender mais sobre minha atribuição. Em minhas leituras, capítulos de livros estão marcados com “escola”, “jornada pedagógica”, “diagnóstico”, etc - materiais para serem relidos e discutidos com os professores e a outra coordenadora que trabalho. Ideias para plano de ação e para encontro formativos no AC.

Quando ia produzir os dados, enxergava as dificuldades da prática na escola e ouvia da orientadora: “você precisa fazer as pazes com sua pesquisa”. Essa questão, por mais que seja uma pesquisa implicada, atrapalhou muitas vezes.

Os desafios foram vários e, entre eles, a metodologia, pois queria a interação dos participantes e eles negaram a participação na roda de conversa, o que foi uma frustração. Para a roda de conversa, tinha deixado questionamentos os quais não pude aprofundar.

Tecendo as minhas inquietações, desafios e produções, a pesquisa mostrou a importância da mediação do Coordenador Pedagógico na formação em exercício de professores, destacando que a formação centrada na escola, quando mediada intencionalmente, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Enfatizando que a formação não é para adquirir conhecimentos e habilidades, e, sim, para a construção de uma identidade.

A abordagem das formações oferecidas aos coordenadores pedagógicos e professores necessita de mudanças, como argumentado no texto. É um problema histórico, pois, em nosso país, a formação inicial não tem contemplado, de modo efetivo, a articulação do conhecimento pedagógico e da prática docente. Assim, a formação em exercício de professores, muitas vezes, é para suprir esse problema.

A formação em exercício deve ser centrada na prática, ser reflexiva e promover a troca de experiências entre os profissionais, ou seja, de uma abordagem mais centrada nas práticas e na análise dessas práticas. A pesquisa aponta para a necessidade de repensar as formações, buscando uma relação efetiva entre teoria e prática educacionais.

A discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos na realização de formações, dentro da escola, destaca a falta de preocupação com quem forma o formador. E a pesquisa mostra que, apesar das atribuições formais do Coordenador Pedagógico, a formação dos professores não ocupa um lugar central no edital de concurso, nem na Lei nº 8722/2014 e nem na prática.

Sendo assim, a Rede Municipal de Salvador precisa repensar suas formações e, junto com os coordenadores pedagógicos, fortalecer discussões e encontros formativos para atender as necessidades do contexto escolar. Almeida (2001; 2009; 2011), Placco (2001; 2009; 2010; 2011) e Souza (2011) mostraram que, mesmo diante de tantos desafios, questões administrativas e pedagógicas, é possível potencializar a mediação do coordenador na formação em exercício.

Os coordenadores, participantes desta pesquisa, relataram conhecer sua atribuição de formador e reconhece que precisa superar os desafios para cumprir essa atribuição. As interações e intervenções do coordenador podem ser importantes quando, junto com os professores, refletem sobre as práticas pedagógicas e encontram estratégias para melhorar o ensino, principalmente com o foco no uso das TDIC, o que foi discutido aqui.

A fluência digital não pode ser garantida apenas com a distribuição de tecnologias; é fundamental a formação para o uso. A distribuição de tablets, chromebooks e a implementação de uma Plataforma Educacional Inteligente são passos significativos, mas, diante dos relatos dos Coordenadores, essas ações por si só não garantem a fluência digital.

A distribuição de tecnologias digitais também não resolve todos os problemas educacionais. É essencial uma mudança nas práticas pedagógicas, acompanhada por uma formação em exercício eficaz para professores e coordenadores pedagógicos. O uso das TDIC como estruturante da prática pedagógica não depende apenas da sua entrega, mas também do uso apropriado e integrado das práticas de ensino.

A distribuição de tablets, chromebooks e da Plataforma Educacional Inteligente é recente, e não há um resultado dessa iniciativa. Apesar de ser uma grande ação da SMED após a pandemia da COVID-19, nenhum Coordenador relata sobre o uso desses dispositivos nas formações ou em sala de aula pelo professor, apenas relatam que há necessidade de uma internet de qualidade.

A falta de conhecimento técnico e pedagógico de alguns coordenadores revela a importância de investir na formação desses profissionais para cumprir efetivamente sua atribuição de formar professores.

E, no levantamento feito dos últimos 30 anos da rede municipal de Salvador, sobre a inserção e implementação de tecnologias digitais e programas, o site da Secretaria da Educação não fornece dados específicos sobre o impacto no ensino, na aprendizagem dos alunos e se houve mudanças das práticas pedagógicas.

Vale ressaltar a importância de considerar as particularidades de cada escola e as necessidades dos professores para propor as formações, assim como para implementar os Programas propostos pela rede municipal.

Diante dos desafios do Coordenador em propor formações, vimos que a colaboração em comunidade, proposta por Nóvoa (1992; 2013; 2017; 2022), é uma sugestão para iniciar o desenvolvimento profissional. Nas AC, compartilhar experiências, compartilhar práticas uns com os outros e criar uma cultura de aprendizado colaborativo.

Para cumprir o último objetivo desta pesquisa, no apêndice B, encontra-se uma Minuta de Instrução Normativa voltada às diretrizes para a atuação do Coordenador Pedagógico como articulador e formador de professores na Unidade Educativa, com ênfase no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica. A ideia dessa Minuta, surgiu no Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP. Ainda é necessário discutir com colegas e partícipes, Coordenadores Pedagógicos, para compreender o nosso papel de formação e colaborar com ideias para a Minuta.

A realização desta pesquisa tem um papel relevante na construção da minha identidade como coordenadora pedagógica. E, por meio dela, espero contribuir com os colegas, coordenadores da rede municipal e estadual, a reflexão sobre a formação em exercício de professores e provocar novos questionamentos. Os estudos futuros podem continuar aprofundando as questões apresentadas e analisar os resultados da implementação dos últimos Programas e a distribuição de tablets e chromebooks, com análises das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Pode ser investigado, também, como os Coordenadores, que têm interesse no tema, e uma escola com infraestrutura realizam sua autoformação e propõem construir a formação em exercício de professores da escola que atuam; e como, no seu lugar de profissão, formam para usar e refletir o uso das TDIC na sua prática pedagógica.

Pode ser feita, também, investigação e avaliação das estratégias propostas sobre a implementação prática das políticas nacionais e legislação relacionada à educação digital

deste ano de 2023. Finalmente, explorar as experiências e perspectivas dos próprios alunos em relação ao uso de tecnologias digitais na aprendizagem para enriquecer o impacto dessas intervenções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera. Maria. Nigro Souza. O sucesso da coordenação pedagógica no projeto de classes de aceleração. In: Almeida, Laurinda Ramalho; Placco, Vera. Maria. Nigro Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.uece.br/satewp/wp-content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 05 abr. 2023.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Novas Tecnologias**: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? Revista da FAEEBA, Salvador, p. 141-152, 1998.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 12ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Alexandre F. (Org.). Resumo executivo: **Pesquisa TIC Educação 2021**. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124500/resumo_executivo_tic_educacao_2021.pdf Acesso em: 31 maio 2023.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12002.pdf?query=educacao%20especial Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3ohttp://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf

Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. (Revogado). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria Ministerial n. 1.403/2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf> Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei10172.pdf Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEP 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). Brasília, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020 que 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). Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef Acesso em: 13 jun. 2022.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a Educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado. **Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola**. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DIAS-TRINDADE, Sara; FERREIRA, Antonio Gomes. **Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como uma evolução da literacia para a fluência digital**. n. 2, 2020, p.

162-187.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Uma base para a formação: que concepções a informam?** Blog da Helena, 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam/> Acesso em: 21 set. 2022.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, 42(e2), p. 01-17, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, 33-46, 2013-2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100015&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 jul. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista: Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. 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, abr. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006 Acesso em: 11 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; SANDES- GUIMARÃES, Luisa Veras de; PUIG, Daniel Fils. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica:** práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/840/755/2765> Acesso em: 20 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183> Acesso em: 25 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> Acesso em: 26 jul. 2022.

GAUTHIER, Clemont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 7. Ed. São Paulo: Atlas: 2021.

GRIZZLE, ANTON; MOORE, Penny; DEZUANNI, Michael (orgs.). **Alfabetização midiática e informacional:** diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic. Br, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246386> Acesso em: 7 ago. 2022.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org). **Por uma revolução no campo de formação de professores.** 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Fundamentos da Educação**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022

MORGADO, José Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)?: *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/02/livro_novoa_digital.pdf Acesso em: 08 ago. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, V. 47, nº 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843> Acesso em: 08 ago. 2022.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente1.pdf> Acesso em: 09 ago. 2022.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *In*: **Encontro do SINPRO SP**, São Paulo 2007. p. 5-21. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703> Acesso em: 03 set. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Porto: Dom Quixote, 1992. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novo%20a%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce%20nte.pdf Acesso em: 03 set. 2022.

NÓVOA, António. **A formação contínua do professor**: realidade e perspectivas. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação&Realidade**, 44(3), 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910> Acesso em: 02 set. 2022.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; NONATO, Emanuel do Rosario Santos; SALES, Mary Valda Souza. Ensino remoto emergencial e a qualidade na educação: demandas de formação e tecnologias na cultura digital. **REVELLI- Revista de Educação**, Língua e Literatura da UEG-Inhumas, v. 13, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357032257_ENSINO_REMOTO_EMERGENCIAL_E_A_QUALIDADE_NA_EDUCACAO_DEMANDAS_DE_FORMACAO_E_TECNOLOGIAS_NA_CULTURA_DIGITAL Acesso em: 10 jun. 2022.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PRENSKY, Marc. **H. Sapiens Digital**: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. 2009.

PRENSKY, Marc. **H. Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. Escolas Muradas. In: Barbosa, Alexandre F. (Org.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras**. TID Educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/19174517/Escolas_Muradas Acesso em: 22 mar. 2023.

PRETTO, Nelson de Luca. **Das grades às redes: curriculares, de formação de professores, de instituição, de...** 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/1566> Acesso em: 22 mar. 2023.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169,

maio/ago. Editora UFPR, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFYswCwQWfJWmvcy98c6Cqx/> Acesso em: 23 mar. 2023.

SALES, Márcia Andrade. **O ensino pela pesquisa**: uma atitude necessária à formação do professor no ensino da geografia. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SANTAELLA, Lucia. A Educação e o Estado da Arte das tecnologias digitais. *In*: SALES, Mary Valda Souza (Org.). **Tecnologias digitais, redes e educação**: perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Rev 14 n 40 jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SALVADOR. **Declara situação de emergência no Município de Salvador**. Decreto nº 32.268, no dia 17 de mar. de 2020.

SALVADOR. **Lei Municipal. n. 8722, 2014**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/873/8722/lei-ordinaria-n-8722-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador> Acesso: 31 mar. 2023.

SALVADOR. **Lei Municipal. n. 9105, 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2016/911/9105/lei-ordinaria-n-9105-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-salvador-e-da-outras-providencias> Acesso: 31 mar. 2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Salvador, cidade educadora**: novas perspectivas para a educação municipal. Salvador, 2006. Disponível em: http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/_site/documentos/diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf Acesso: 10 fev. 2023.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto: Portugal: Porto Editora, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Referencial Curricular Municipal para os anos finais de Salvador**. Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referencial-curricular-municipal-para-os-anos-finais-FINAL.pdf> Acesso: 10 jul. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Alunos e professores da rede municipal recebem tablets e chromebooks**. Educação Salvador, 19 de setembro de 2022. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/alunos-e-professores-da-rede-municipal-recebem-tablets-e-chromebooks/> Acesso em: 23 set. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Apresenta Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes**. Salvador, 03 de abril de 2007. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smec-apresenta-programa-de-educacao-e-tecnologias-inteligentes/> Acesso em: 11 jul. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Realiza aula inaugural do Curso de Educação Digital**. Educação Salvador, 12, agosto de 2008.

Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smec-realiza-aula-inaugural-do-curso-de-educacao-digital/> Acesso em: 11 jul. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Programa de inclusão digital.** Salvador, 09 de maio de 2005. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-de-inclusao-digital-meta-e-atingir-toda-a-rede-municipal/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Tablets reforçam a aprendizagem dos alunos da rede municipal.** Salvador, 03 de setembro de 2012. Disponível: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/tablets-reforcaram-aprendizagem-de-alunos-da-rede-municipal/> Acesso em: 11 jul. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER (SECULT). **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa.** Avante Educação e Mobilização Social. Salvador, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER (SECULT). Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Coordenador Pedagógico: traçando caminhos para sua prática educativa.** Salvador, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER (SECULT). **Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal.** Salvador, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/auoOV> Acesso: 10 ago. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA (SECULT). **Educação de Qualidade, novos rumos para a cidade: política para a Educação.** Salvador, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Educação terá mais 32 laboratórios de informática.** Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-tera-mais-32-laboratorios-de-informatica/> Acesso em: 11 jul. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Projeto Internet nas escolas.** Educação Salvador, 2018. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/net/imeja/pie.htm> Acesso em: 11 jul. 2022.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marcos. Formação de professores para docência na sala de aula híbrida. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13472>. Acesso em: 9 nov. 2022.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura.** Educ. Soc., 23 (81): 143-160, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2023.

SOUZA, Denise Silva de. **Formação continuada na perspectiva do coletivo de Coordenadores pedagógicos de salvador: tensões, desafios e potenciais.** 2018. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

UNESCO. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: **Tecnologia na educação**: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris, UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por Acesso em: 8 set. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

APÊNDICE A – Entrevista

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS
À EDUCAÇÃO

Dados do participante

Nome:

E-mail:

Telefone:

Faixa etária:☐ 18-24 anos☐ 25 -34 anos☐ 35 -44 anos☐ 45 – 54 anos☐ 55 anos ou mais**Gênero:**☐ Masculino☐ Feminino☐ Não-binário☐ Prefiro não responder☐ Outro: _____

Formação Acadêmica

Curso:

Instituição:

Pós-graduação

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Experiência profissional**Há quanto tempo exerce a profissão de Coordenador(a) Pedagógico(a)?**

- ☐ () menos de 6 meses
- ☐ () 1 a 3 anos
- ☐ () 3 a 6 anos
- ☐ () 6 a 9 anos
- ☐ () mais de 10 anos

Quanto tempo atua na rede?

- ☐ () menos de 6 meses
- ☐ () 1 a 3 anos
- ☐ () 3 a 6 anos
- ☐ () 6 a 9 anos
- ☐ () mais de 10 anos

Qual escola você trabalha?

Costuma participar de cursos em sua área de atuação? Se sim, cite três dos últimos cinco anos.

Para você, qual a importância da função de Coordenador(a) Pedagógico(a)?

Para você, o que caracteriza a atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) no processo de formação em exercício do professor na escola?

Há políticas públicas para a formação em exercício na rede que atua? Fale sobre elas.

Existe uma equipe responsável pela formação em exercício em rede? Comente sobre ela.

Há formações oferecidas pela Secretaria da Educação? As formações são oferecidas para os professores e coordenadores pedagógicos?

Em relação à formação em exercício dos professores, quais são suas atribuições?

Você oferece formação para os professores da sua escola? Se sim, em qual horário? E quais estratégias utilizadas?

Qual frequência promove a formação em exercício dos professores que coordena?

☐ 1 vez por mês

☐ Quinzenalmente

☐ Bimestralmente

☐ Nunca

Quais são as ações formativas voltadas para o exercício do coordenador pedagógico promovidas pela Secretaria da Educação?

Caso tenha participado dessas ações formativas, considera que elas atendem às necessidades de sua atribuição? Justifique.

Em sua opinião como o Coordenador(a) Pedagógico(a), qual é a maior dificuldade encontrada na formação em exercício de professores para o uso das TDIC em sala de aula?

Qual a importância da formação em exercício de professores para o uso das TDIC?

Quais foram os incentivos recebidos pelos professores pela Secretaria da Educação para o uso das tecnologias digitais em sala de aula após o período de suspensão das aulas, devido à Pandemia da COVID-19?

APÊNDICE B – MINUTA

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº ____/2023

Estabelece diretrizes para a atuação do Coordenador Pedagógico como articulador e formador de professores na Unidade Educativa, com ênfase no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram conferidas por lei, e,

CONSIDERANDO:

o disposto na Lei nº 8722/2014, Plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador, que dispõe sobre a atribuição do cargo de coordenador pedagógico; o Plano Municipal de Educação (Lei nº 9105/2016);

as Diretrizes Pedagógicas do Município (Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal, 2006);

o Documento: Coordenador Pedagógico: traçando caminhos para sua prática educativa (sistematizado em 2005, atualizado em 2008 e publicado em 2012).

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A atribuição de formar em exercício de professores a ser realizado pela Coordenação Pedagógica das Unidades Escolares (U.E.) da Rede Pública Municipal ficam estabelecidos nos termos desta Normativa.

Art. 2º A atribuição, mencionada no artigo anterior, é estabelecida Lei nº 8722/2014, desde que não substitua a responsabilidade da Secretaria da Educação em contribuir para a formação em exercício de professores e coordenadores pedagógico que atuam nas Unidades Escolares.

§ 1º O Coordenador Pedagógico deve atuar como mediador da formação de professores.

§ 2º De acordo com a Lei nº 8722/2014, caberá aos Coordenadores Pedagógicos as seguintes atribuições de acordo:

Participar da elaboração e desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola; planejar, organizar, acompanhar, avaliar e executar o plano de Coordenação Pedagógica da rede escolar; Supervisionar, planejar, controlar e avaliar o processo ensino aprendizagem;
Desenvolver estudos e pesquisas sobre currículo, métodos, técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino;
Supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas na unidade de ensino;
Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais; assessorando pedagogicamente e incentivando a articulação e integração da escola com a comunidade;
Participar de programas de recuperação dos alunos;
Participar as reuniões do conselho de classe;
Exercer outras atribuições correlatas.

Art. 3º Metodologias da formação:

- a) Utilização de abordagens participativas, workshops, atividades colaborativas, world café, *hackathon*, etc.
- b) Inclusão das tecnologias digitais e práticas inovadoras nos encontros formativos.

Art. 4º O plano de ação deverá atender às seguintes premissas:

- a) Identificar as necessidades de formação de professores relatadas pelos professores nas Atividades Complementares (AC).
- b) Identificar as necessidades de formação a partir das características específicas da Unidade Escolares.
- c) Atualizar o Projeto Político Pedagógico.
- d) Articular os Projetos e Programas propostos pela Secretaria da Educação ao Plano de Ensino da Escola.
- e) Garantir espaço nas AC para troca de experiências entre os professores.

Art. 5º Atribuição dos professores participantes da U.E.:

§ 1º Participar ativamente das atividades propostas: discutindo, trocando experiência, refletir, estudar, pesquisar sobre sua prática pedagógica criando uma cultura de aprendizado colaborativa na escola.

§ 2º Contribuir com coletivamente com as formações, avaliando e sugerindo novos temas e práticas pedagógicas.

Art. 6º As formações em exercício oferecidas para os professores e coordenadores pedagógicos deve dar ênfase as TDIC, de como usar para além de meras ferramentas e recursos didáticos.

Art. 7º Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Salvador, __ de _____ de 202__.

Secretário da Educação