

Dificuldades do coordenador pedagógico na formação continuada de professores do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” em MS

Pedagogical coordinator difficulties in the continuing education of teachers of the Full-Time Education Program “Escola da Autoria” in MS

Dificultades del coordinador pedagógico en la formación continua de profesores del Programa de Educación de Tiempo Completo “Escuela da Autoría” en MS

Eleida da Silva Arce Adamiski¹

Iara Augusta da Silva¹

Paulo Cezar Rodrigues dos Santos¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v28i63.1680>

Resumo: No presente artigo, procuramos refletir sobre as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico, na condução do processo de formação continuada em serviço, com os professores, no espaço escolar em que atua. Na realização do trabalho, orientamo-nos por uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental na análise de documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, bem como de materiais produzidos por estudiosos como Placco e Almeida (2012, 2015), Silva (2022) e Pulchério (2022). Além disso, utilizamos o conceito de “reflexão na ação” abordado por Schön (1992) e a experiência relatada por Mattas, Pedroso e Mattos (2021), na formação continuada em serviço, de uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso do Sul. Para tanto, procuramos elucidar as dificuldades atuais enfrentadas pelo coordenador pedagógico em diferentes escolas que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, na etapa do ensino fundamental, vistas como empecilhos para o desenvolvimento de formação dos professores de acordo com suas necessidades individuais e coletivas. O estudo realizado apontou que, para desenvolver a formação continuada

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

em serviço com os professores, o coordenador pedagógico encontra situações que podem privar a escola de aprimorar o conhecimento e aprofundar discussões teórico-metodológicas que possibilitem contribuir para as mudanças efetivas no trabalho pedagógico da instituição escolar.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; formação continuada; ensino fundamental.

Abstract: In this article, we seek to reflect on the difficulties encountered by the pedagogical coordinator, in conducting the process of continuing education in service, with the teachers, in the school space in which they work. In the achievement of this work, we were guided by a bibliographical and documentary research in the analysis of guiding documents from the State Department of Education of Mato Grosso do Sul, as well as materials produced by scholars such as Placco and Almeida (2012, 2015), Silva (2022), and Pulchério (2022). In addition, we used the concept of “reflection in action” addressed by Schön (1992) and the experience reported by Mattas, Pedroso, and Mattos (2021), in continuing education in service, of a public school in the state network of Mato Grosso do Sul. To this end, we seek to elucidate the current difficulties faced by the pedagogical coordinator in different schools that offer the Full-Time Education Program, called “Escola da Autoria”, in the elementary school stage, seen as obstacles to the development of teacher training in accordance with their individual and collective needs. The presented study pointed out that, in order to develop in-service continuing education with teachers, the pedagogical coordinator encounters situations that may deprive the school of improving knowledge and deepening theoretical-methodological discussions that can enhance to effective changes in the pedagogical work of the school institution.

Keywords: pedagogical coordinator; continuing education; elementary school.

Resumen: En el presente artículo, buscamos reflexionar sobre las dificultades encontradas por el coordinador pedagógico, en la conducción del proceso de formación continua en curso, con los profesores, en el espacio escolar en que actúa. Este trabajo se basa en una investigación bibliográfica y documental en el análisis de documentos orientadores de la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul, así como materiales producidos por estudiosos como Placco y Almeida (2012, 2015), Silva (2022) y Pulchério (2022). Además, utilizamos el concepto de “reflexión en la acción” abordado por Schön (1992) y la experiencia relatada por Mattas, Pedroso y Mattos (2021), en la formación continua en curso en una escuela pública de la red estadual de Mato Grosso do Sul. Para ello, se buscó dilucidar las dificultades actuales enfrentadas por el coordinador pedagógico en diferentes escuelas que ofrecen el Programa de Educación en Tiempo Integral, denominado “Escuela de Autoría”, en la etapa de enseñanza primaria, vistas como obstáculos para el desarrollo de la formación de los profesores de acuerdo con sus necesidades individuales y colectivas. El estudio señaló que, para desarrollar la formación continua en servicio con los profesores, el coordinador pedagógico se encuentra con situaciones que pueden privar la escuela de potenciar los conocimientos y profundizar las discusiones teóricas y metodológicas que permitan contribuir con cambios efectivos en el trabajo pedagógico de la institución escolar.

Palabras clave: coordinador pedagógico; formación continua; enseñanza fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Para iniciarmos as reflexões sobre as exigências que se atribuem à prática das escolas na organização de seus processos de formação continuada em serviço, é necessário abordar a função do coordenador pedagógico como gestor dessa formação. Assim, é importante compreender sua concepção de indivíduo formador atuante na escola, sua relação com seus pares e com o meio em que está inserido, bem como as problemáticas presentes no espaço escolar para desenvolver as formações continuadas².

De igual maneira, é fundamental que se compreenda que as demandas do coordenador pedagógico estão imbricadas nas condições oferecidas pela escola e sua mantenedora³ — facilitando ou dificultando a formação continuada em serviço dos professores que atuam na escola — e que refletem diretamente nos resultados das aprendizagens dos estudantes.

Para tanto, neste artigo, buscamos refletir sobre as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico, na condução do processo de formação continuada em serviço com os professores, no espaço escolar em que atua.

Assim sendo, iniciamos as reflexões sincronizando os aspectos acima mencionados àqueles que favorecem ao professor participante desses processos formativos tornar-se reflexivo, crítico de sua prática, ético, dotado de curiosidade epistemológica, consciente de sua necessidade constante de aprendizagem.

No primeiro momento, discutiremos as necessidades do século XXI e as consequências da pandemia da covid-19 para a formação continuada de professores. Na sequência, trataremos sobre a necessidade de a escola conhecer-se a ponto de fazer, da formação continuada em serviço, um espaço de aprofundamento metodológico, que venha ao encontro das premissas previstas em seu Projeto Político-Pedagógico, sendo propulsora de novas ações para o mesmo documento.

Por fim, abordaremos as dificuldades enfrentadas pela equipe gestora, em especial dos coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS), que ofertam o Programa de Educação em Tempo

² De acordo com António Nóvoa (2002, p. 37), “A análise da formação continuada de professores insere-se num debate mais amplo sobre políticas educativas e a profissão docente”.

³ **Mantenedora** é a pessoa jurídica de direito público ou privado ou pessoa física que provê os recursos necessários para o funcionamento de outras entidades ou instituições. O Poder Executivo é a entidade Mantenedora das instituições públicas de ensino, por exemplo.

Integral, denominado “Escola da Autoria”, na etapa do ensino fundamental, por meio da contínua formação em serviço dos professores.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DIANTE DAS NECESSIDADES DE SEU TEMPO

Entendemos a formação continuada de professores em serviço como aquela que acontece no próprio local de trabalho do professor, a escola, ou seja, na escola em que esse professor atua. Sobre essa questão, refere-se Geglio (2010):

Considero essa modalidade de formação como sendo aquela que ocorre no próprio local de trabalho desse profissional, ou seja, na escola. Não estou fazendo referência à escola como um espaço que eventualmente possa abrigar um encontro ou evento com esse caráter. Refiro-me a ela como um meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico. (p. 113).

Em concordância com a explanação do autor, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam a essência principal da formação dos profissionais da educação.

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 427).

Os autores abordam, no excerto acima, que a escola e a organização escolar são espaços fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor, que pode aprimorar suas habilidades e competências por meio da colaboração com colegas e da participação ativa na organização do trabalho escolar. Isso contribui para a formação de uma equipe de trabalho coesa e eficiente, que trabalha em conjunto para oferecer uma educação de qualidade aos alunos e um espaço democrático para a construção coletiva da experiência docente.

Esse desenvolvimento profissional do professor, há anos, é esperado como reconhecimento da importância de se valorizar os momentos formativos nas escolas, por meio de constantes formações continuadas que contribuem para o aprimoramento do trabalho dos profissionais da educação. Sobre isso, Silva (2022) – após vasta pesquisa sobre as formações de professores da educação básica no século XX no Brasil – tem alertado sobre as inconsistências do discurso governamental e de pesquisadores da área sobre a necessidade histórica da qualificação do professor da educação básica.

[...] tanto para o discurso governamental como para os estudiosos da área, a qualificação do trabalho constitui nos dias de hoje, uma demanda efetiva para o conjunto dos trabalhadores. No caso do professor da educação básica, para justificar a demanda, governos e pesquisadores da matéria explicam-na, com ênfase num ou noutro, com dois argumentos. Ora consideram a qualificação importante para a melhoria da qualidade da educação, porque reputam o professor o elemento-chave do sistema educacional; ora consideram a qualificação necessária por força das mudanças ocorridas no processo produtivo, que, “reestruturado”, mudaria as relações de trabalho, passando a exigir uma mão de obra mais qualificada. (SILVA, 2022, p. 193-194).

A citação destaca dois argumentos utilizados para justificar a importância da qualificação dos professores da educação básica. O primeiro é baseado na pessoa do professor como elemento central do sistema educacional, a quem a formação continuada possa dar condições de exercer o seu ofício com certeza e confiança. O segundo tem sua base nas mudanças ocorridas no processo produtivo e nas relações de trabalho, que teriam passado a exigir uma mão de obra mais qualificada, diante de uma sociedade em constante evolução. Nesse contexto, a formação continuada do professor é vista como fundamental na preparação dos alunos para as novas demandas sociais, que possibilitem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de lutar por mudanças no mundo contemporâneo.

Desta forma, muito antes de vivenciarmos os efeitos da pandemia da covid-19, discutem-se novas orientações educacionais. São orientações que procuram desenvolver as competências cognitivas, aliadas às competências emocionais, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 2017.

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais),

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

As necessidades educacionais para o enfrentamento da pandemia da covid-19 aceleraram o processo de adaptação da escola à sociedade do século XXI, conforme as políticas públicas nos âmbitos nacional e internacional. Nesse sentido, Torres e Anunciação (2022) destacam:

A pandemia exigiu que o sistema do ensino brasileiro e sul-mato-grossense se adaptasse em curto espaço de tempo à inserção total ou quase total das tecnologias no ensino-aprendizagem, pois com o distanciamento social as escolas adotaram o ensino remoto. (TORRES; ANUNCIAÇÃO, 2022, p. 95).

Essa adaptação foi necessária, para que as escolas pudessem manter o ensino, apesar do distanciamento físico entre professores e alunos. Dessa forma, as tecnologias foram incorporadas ao processo educacional, a fim de que as aulas pudessem ser ministradas à distância, por meio de plataformas digitais, videoconferências, materiais impressos, entre outras ferramentas. Essa nova metodologia, nomeada de ensino remoto, evidenciou, no Brasil, não só as diferenças sociais entre os estudantes, mas também entre os professores, pois muitos tiveram inúmeras dificuldades na adoção desse novo processo educativo.

Embora o uso das tecnologias apareça na BNCC de 2017 e no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental de 2019, a sua implementação, na prática, ainda está comprometida e longe de ser efetivada concretamente.

Destaca-se que as competências exigidas para o século XXI visam à articulação de conhecimentos, atitudes e valores no que se refere às emoções e à autonomia, auxiliando no desenvolvimento pleno dos sujeitos, despertando para a colaboração, criatividade, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. A prática do professor, portanto, deverá estar pautada no desenvolvimento de habilidades, no conhecimento científico e na promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI. (SED-MS, 2019, p. 22).

Dessa perspectiva, a “convivência” citada no documento supracitado teve de ser remodelada com o distanciamento social. Assim, novas formas de ensinar e aprender foram inseridas neste contexto abruptamente, o que – de certa forma – foi positivo, considerando-se que as mudanças na educação caminham a passos lentos, e desta vez, não havia possibilidades de esperar.

Há mais de duas décadas, as tecnologias tentam adentrar o campo da educação no Brasil. Em especial nas redes públicas, muitas formações continuadas de curta e longa duração e pós-graduações foram disponibilizadas pelos governos (federal, estaduais e municipais). No entanto, a verdadeira inserção do que se aprende nessas formações no cotidiano escolar sempre esteve comprometida, pois é possível verificarmos lacunas entre a teoria e a prática, entre a utilização e a aprendizagem mediada por tecnologias.

O mundo contemporâneo é marcado pelo fenômeno da globalização, onde se ampliam as inter-relações mundiais, principalmente no que concerne às estruturas econômicas. As culturas e sociedades são invadidas por padrões internacionais de organização, alimentados e convalidados pelos meios de comunicação de massa. O desenvolvimento tecnológico modifica os meios de produção que evoluem para padrões de qualidade cada vez mais elevados, o que exige mão-de-obra mais especializada. Por outro lado, cresce a desigualdade e a exclusão social em todo o mundo. (SILVA, 2007, p. 37).

Como enfatiza Silva (2007), nos últimos vinte anos, as desigualdades e a exclusão social cresceram em todo o mundo. Conseqüentemente, a educação pública brasileira também sofre com as desigualdades sociais, políticas e tecnológicas, fazendo com que cada escola caminhe em passos e ritmos diferentes. Algumas conseguem mobilizar a comunidade para que novos investimentos, atitudes e intervenções aconteçam; entretanto, o que se percebe é uma dependência exclusiva do poder público, que, enraizado nas políticas neoliberais, não olha para as necessidades individuais de cada escola. Somente enxerga a educação em rede, tratando-a da mesma forma, com as mesmas condições e avaliando-a de forma equânime.

Está colocada para os educadores, hoje, uma árdua tarefa: a produção de uma nova instituição educacional pública. Ela, que já vem emergindo por força da pressão social, não pode ser identificada com a velha escola, ainda dominante e redutível, em grande parte, à sua função especificamente pedagógica. Tal função não esgota o cabedal de funções sociais que a sociedade vem impondo ao estabelecimento escolar e que este, desprovido das condições adequadas, tem começado a realizar precariamente. Mesmo a função pedagógica, que tem sido a sua razão de ser, deve ser superada na perspectiva de uma forma histórica que atenda necessidades contemporâneas pela incorporação de recursos tecnológicos de nossa época. Essa é a alternativa que lhe propiciará a possibilidade de incorporar conteúdo

culturalmente significativo e, em decorrência, de ganhar relevância. (ALVES, 2006, p. 242).

É importante destacar que o autor Gilberto Luiz Alves (2006), ao estudar a constituição histórica da escola pública contemporânea, ressalta a necessidade da incorporação de recursos tecnológicos. Isso para que as instituições escolares possam desenvolver uma nova organização do trabalho didático, que propicie a efetivação das suas funções sociais e pedagógicas, desde o início do século XXI. No entanto, o estudo do autor parece muito atual. Isso nos mostra que pouco avançamos nessa tarefa.

Mas a pandemia chegou, e, com ela, a urgência em desenvolver conhecimentos muitas vezes ignorados no trabalho pedagógico. Diversas formações foram exploradas e disponibilizadas, minicursos, cursos, *lives*, treinamentos instrucionais e autoinstrucionais de temas e ferramentas diversas, na maioria das vezes *online*, para garantir o distanciamento social necessário ao combate à transmissão do vírus.

Os professores iniciaram uma nova maneira de ensinar e, para isso, tiveram de aceitar e vivenciar novas formas de desenvolver a relação educativa. Isso é de grande valia, pois, como dizem Mattas, Pedroso e Mattos (2021, p. 15), “[...] pensar de forma adaptável, maleável e alterável, permite aos indivíduos um melhor controle do ambiente, que pode ser mais bem percebido e vivido”.

Assim, novas habilidades foram desveladas, o que revela a imensa capacidade humana de adaptar-se, de refletir sobre suas práticas, avaliá-las e projetá-las de modo novo. Não obstante, isso sempre foi muito difícil na educação, as mudanças na práxis dos educadores levam muito tempo para chegar às salas de aulas. Neste momento em que as escolas voltam a atender os estudantes de modo presencial, resta-nos perguntar: o que realmente ficará após a pandemia? É possível a escola “voltar ao normal”? Será que as escolas estão preparadas para esse novo formato de ensinar e aprender? Sobre esses questionamentos, as autoras ponderam:

[...] será que as equipes escolares, e coordenadores pedagógicos e professores têm conseguido organizar a rotina escolar com vistas a desenvolver nos estudantes a inteligência plena ou somente a inteligência acadêmica? Inteligência no século XXI é um estado que pode ser alterado, não é fixa. Não é mais conteudista. Não é somente lógico-matemática. A modificabilidade dos indivíduos, professor e aluno, acontece quando há interação qualificada, envolvida com a dinâmica do pensar. (MATTAS; PEDROSO; MATTOS, 2021, p. 16).

Para desenvolver tais competências nos estudantes, são necessárias capacidades pedagógicas específicas por parte dos professores. Nesse sentido, as equipes escolares devem vislumbrar esse processo formativo continuado em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), a fim de garantir a continuidade das ações, o direcionamento destas e as metas que se espera atingir.

Assim, é possível vislumbrarmos, na formação continuada em serviço, a oportunidade de se trabalhar o aprimoramento e aprofundamento teórico-metodológico das equipes pedagógicas, de acordo com a necessidade da unidade escolar. Dessa forma, vai além das formações oferecidas em rede pelo sistema educacional, as quais, muitas vezes, são genéricas e padronizadas. É necessário que a escola organize esses momentos, fazendo valer a sua autonomia para desenvolver ações reflexivas com seus professores.

Assim aconteceu em uma escola pública estadual – situada no município de Campo Grande, MS – que atende, em turno parcial, estudantes de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, em que Mattas, Pedroso e Mattos (2021) desenvolveram uma experiência de formação continuada em serviço. Segundo as autoras,

[...] a formação continuada em serviço foi se tornando cada vez mais significativa à medida que a escola, em seus diversos segmentos, percebia que o que estava posto e o que vinha sendo oferecido pelo próprio sistema de ensino era insuficiente. Tornaram-se inaceitáveis as justificativas para as reprovações que depositam toda a culpa no insucesso do aluno, pela falta de base, dificuldade de aprendizagem, desinteresse, “preguiça” ou por causa de patologias diagnosticadas ou suspeitas; ou no professor que, muitas vezes, é tachado como despreparado, bem como não aceita as aprovações sem aprendizagem. (MATTAS; PEDROSO; MATTOS, 2021, p. 24).

Sobre as causas do insucesso dos estudantes, como as autoras supracitadas relatam no histórico da instituição escolar estudada, Donald A. Schön – na última década do século XX – já afirmava “Como é hábito, atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas” (SCHÖN, 1992, p. 79).

Então, as escolas e seus gestores devem olhar mais para a sua realidade e deixar de lado as formações continuadas propostas pelas suas mantenedoras? Não é esse o nosso objetivo neste estudo, mas sim que a escola possa olhar-se e organizar-se, para que seu processo formativo continuado em serviço possa gerar gestores, coordenadores, professores e funcionários reflexivos, que, ao

terminarem um dia de trabalho, olhem para o que aconteceu e consigam refletir sobre a reflexão-na-ação. De acordo com Schön (1992),

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (p. 83).

Isso, no entanto, não acontece de forma instintiva e tampouco sem um longo processo formativo. Ressaltamos então a figura do coordenador pedagógico⁴, profissional a quem cabe organizar o trabalho pedagógico na escola. Esse coordenador tem de planejar o trabalho para um público tão diverso (pais, estudantes, professores, gestores e funcionários administrativos) e, ao mesmo tempo, pensar em características tão específicas da escola, em que coordena o processo educacional e suas necessidades de formação continuada. De acordo com Geglio (2010)

A condição do coordenador pedagógico de um agente da formação continuada do professor em serviço lhe é conferida pelo cargo que ocupa. Por outro lado, colocá-lo nessa condição de formador é decorrência de sua posição de elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola. Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. Uma prática que se efetiva no próprio ambiente de atuação, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores. (p. 116).

Muitos coordenadores pedagógicos, no entanto, desconhecem sua verdadeira função e sua importância na formação continuada dos professores de sua escola; com isso, são envolvidos em atividades outras, que, muitas vezes, não

⁴ A Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018), que regulamenta o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em seu Art. 2º, explica que “[...] o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino é privativo dos servidores ocupantes dos cargos de Especialista de Educação e de Professor [...]”. Sendo assim, não há diferença de nomenclatura na REE-MS entre coordenador pedagógico (antigo especialista em educação) e professor coordenador pedagógico utilizados por diversos autores citados neste artigo.

fazem parte de suas atribuições. Pulchério (2022) ressalta que esta trajetória de “desconhecimento” está presente na história da educação brasileira.

A trajetória histórica do coordenador pedagógico exerce hoje diversas atividades que o tornaram um profissional em que a função abrange várias áreas, já que passou a ser requerido a ele superar a fragmentação de funções, desenvolvendo um trabalho pautado na cooperação. (PULCHÉRIO, 2022, p. 68).

É inegável que, um profissional que exerce diversas atividades, como destaca a autora citada, vai ter o seu tempo preenchido com a burocracia do sistema educacional, os problemas interpessoais entre a equipe docente, a indisciplina dos estudantes e, muitas vezes, os conflitos que esses trazem de suas casas. Essas são algumas das situações que consomem o tempo do coordenador pedagógico e o impedem de estruturar o processo formativo nas escolas em que atua. Então, percebemos que a “reflexão na ação”, defendida por Schön (1992), é um instrumento conceitual importante também para a prática do coordenador pedagógico. Como explicam Fontana e Fávero (2013), esta é uma situação que acontece com qualquer profissional.

A reflexão na ação traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo. (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 3).

A “reflexão na ação”, consentindo na análise sobre ações acontecidas, pode se transformar futuramente em novas práticas. Essa transformação, que, acontece sempre que termina a aula do professor reflexivo, Schön (1992) denomina de “reflexão sobre a reflexão na ação”. Esse tipo de reflexão possibilita ao professor desenvolver novos entendimentos, novos pensamentos que o levam a compreender, agir e solucionar problemas encontrados na ação.

3 AS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS QUE OFERTAM O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, DENOMINADO “ESCOLA DA AUTORIA”, NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL, E A REFLEXÃO NA AÇÃO CONDUZIDA PELOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

O estado de Mato Grosso do Sul, visando alcançar a meta 6 (seis), proposta no Plano Estadual de Educação (PEE-MS), de 2014, que preceitua “Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) estudantes da educação básica” (SED-MS, 2014, p. 43), em concordância ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (BRASIL, 2014), que visa “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”, promulgou a Lei estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016). Esta lei cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria, tornando-a uma Política de Estado para a Educação Básica, especialmente nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A “Escola da Autoria” é um programa que proporciona às escolas não só a presença do coordenador pedagógico, mas também de professores-coordenadores de área (PCA) sendo, na maioria das escolas, quatro coordenadores (um para Linguagens, um para Matemática, um para Ciências da Natureza e um para Ciências Humanas). Esses professores-coordenadores são assim constituídos com a finalidade de aprimorar o trabalho pedagógico inerente a cada área de conhecimento, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Tempo Integral, e auxiliar o coordenador pedagógico com a formação em serviço de seus professores, consistindo-se nos principais formadores da equipe pedagógica, como explica Garrido (2015).

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 em que atuam. (p. 9).

No documento que orienta as atividades pedagógicas dessas escolas, há a previsão e os objetivos da formação continuada em serviço, que trata sobre atitudes organizacionais, mas também que deve ser um espaço de reflexão sobre a ação docente (individual e coletiva), a qual vai muito além de resultados a serem alcançados.

Esse tempo de formação em serviço visa também garantir que a missão, os objetivos, as metas, os indicadores, as estratégias e as ações estejam alinhados e claramente definidos, em todas as instâncias da escola, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que estes sejam medidos, avaliados e validados. (SED-MS, 2022, p. 33).

Assim sendo, nas unidades escolares do Programa Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, este processo formativo necessita ser ainda mais eficiente e constante, pois os estudantes passam cerca de nove horas diárias na escola. Os professores têm mais contato com seus estudantes nos espaços de aprendizagens disponíveis e, assim, precisam de mais possibilidades metodológicas e avaliativas para não “cair no mais do mesmo”. Diante disso, os professores devem necessariamente ter participação ativa na educação, e não um papel simplesmente técnico que se restrinja à execução de normas e receitas ou ao bom emprego de teorias exteriores à sua própria identidade profissional. Campos e Aragão (2012) trazem a discussão sobre as interações que acontecem nas escolas.

As inúmeras interações que ocorrem no interior da escola permitem a concretização de processos dialéticos de ensinar e aprender. Professores poderão aprender ao ensinar e se formar ao formar se estiverem abertos às diversas possibilidades que o encontro com os diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar pode gerar. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 39-40).

Entretanto, percebemos que a situação prevista nas legislações é muito diferente da realidade escolar, tendo em vista que nem sempre essas leis, ao serem elaboradas, conseguem prever as necessidades específicas de cada escola, cada município ou estado. Há um imenso caminho a ser percorrido para que as escolas brasileiras verdadeiramente instituem políticas públicas de escolas em tempo integral com tempo e espaços para a formação continuada de professores em serviço.

4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS PARA DESENVOLVER A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO COM OS PROFESSORES NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, DENOMINADO “ESCOLA DA AUTORIA”

Certamente, a dinâmica escolar diária gera várias situações que dificultam o efetivo exercício da formação continuada de seus professores em serviço. Algumas situações são de caráter local e temporário, outras são de responsabilidade do sistema. Entre os problemas que têm se destacado nas escolas de tempo integral, está o processo de contratação dos professores temporários e a lotação dos professores efetivos, o que tem gerado incoerências no trabalho pedagógico e retrocessos no processo de formação continuada em serviço.

Muitos professores têm carga horária pequena e não vivenciam as ações das escolas em tempo integral, tendo em vista que não conseguem participar de reuniões de alinhamento, formações continuadas e outras situações necessárias ao engajamento do profissional com aquela escola específica. Essa realidade impede um processo contínuo de formação no espaço escolar ou a fragmenta, deixando o processo falho ou inacabado, pois, como afirma Fusari (2015, p. 18), “A estrutura da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua”.

Tal situação é frustrante para o professor, que, naturalmente, tem um desgaste físico e emocional, por ter de atuar em duas ou mais escolas, a fim de conseguir uma carga horária que sustente suas necessidades financeiras. De igual maneira, também é infrutífero para o coordenador pedagógico, que vê seu papel comprometido pela burocracia imposta pelo sistema de ensino e pelo dia a dia da escola. E, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

[...] se as preocupações diárias e imediatas consumirem todo o potencial de trabalho do coordenador, não haverá condições de articulação de pessoas em torno de metas a médio e longo prazo; em suma, o amadurecimento institucional será dado exclusivamente pelo acaso e por situações incidentais. (GUIMARÃES; VILELA, 2015, p. 39).

Dessa maneira, a formação continuada em serviço fica comprometida pela ausência da totalidade da equipe pedagógica. Assim, dificulta-se a elaboração de

um projeto de formação para a unidade escolar, em que sejam visualizadas por todos as fragilidades, particulares e coletivas, rompendo com o individualismo e o isolamento tão presentes na conduta de muitos professores.

Outro problema enfrentado pelas escolas de tempo integral é a troca de professores de um ano letivo para outro, fazendo com que a equipe pedagógica tenha de reiniciar o processo formativo todo ano. Essa situação causa a impressão de que as ações estão desgastadas e inacabadas, pois, mesmo entendendo que os processos formativos de uma equipe devem ser sempre revistos, revisitados e reavaliados, é necessário progredir, avançar e aprofundar nas discussões.

Assim, inserido num processo de formação continuada em serviço, o professor constitui e é constituído. Constituir-se e ser constituído significa que o professor imprime características próprias ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, é afetado pelas marcas da instituição. (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 58).

Em outras palavras, as autoras reafirmam que a formação continuada em serviço é um processo dinâmico, em que os professores se tornam coautores do seu próprio desenvolvimento profissional e cooperam com a definição das características pedagógicas da instituição em que atuam. São capazes de contribuir com novas ideias e práticas para a escola, ao mesmo tempo que são influenciados pelo ambiente e pelas políticas educacionais em que estão inseridos. Isso permite a esses professores aprimorar constantemente suas práticas pedagógicas, tornando-se mais seguros e atualizados em relação às novas demandas do mundo contemporâneo.

Desta forma, o lugar que o coordenador pedagógico vem ocupando ganha, cada vez mais, contornos de mediação e interlocução, dado que participa da construção do projeto político-pedagógico à articulação cotidiana das propostas docentes. O coordenador pedagógico situa-se como alguém profundamente marcado pela cultura escolar, e isso pode favorecer a emergência de redes de trocas entre os professores em seu cotidiano, na sociedade contemporânea.

Destacamos também a importância da direção escolar visualizar o processo de formação continuada em serviço como algo essencial ao pleno desenvolvimento de sua equipe escolar. Isso faz com que os gestores propiciem esses momentos, assumindo com maior frequência as atividades “burocráticas” impostas pelo sistema educacional, para promover a condução da formação em serviço de seus

professores, por meio da ação formativa do coordenador pedagógico. Como explicita Pulchério (2022, p. 92):

Quando a direção expressa compatibilidade com a coordenação pedagógica, o desenvolvimento e o entrosamento da equipe escolar fluem com mais facilidade. Sendo assim, é possível alinhar todas as atividades com os professores e funcionários.

Dessa perspectiva, o apoio da direção escolar é fundamental para propiciar esse desenvolvimento, uma vez que o coordenador pedagógico atua como um mediador entre a equipe pedagógica e a direção da escola. O coordenador pedagógico é responsável por garantir a qualidade do ensino na escola e por articular as diferentes áreas do conhecimento, trabalhando em conjunto com os professores no aprimoramento das práticas pedagógicas.

A direção escolar é responsável por criar as condições necessárias para que o coordenador pedagógico possa desenvolver seu trabalho de forma efetiva. Isso inclui, por exemplo, garantir recursos financeiros para a realização de atividades de formação continuada, disponibilizar equipamentos e tecnologias necessários para a execução das atividades, bem como apoiar a elaboração e implementação de projetos pedagógicos e políticas educacionais.

Além disso, a direção da escola deve estar em constante diálogo com o coordenador pedagógico, acompanhando o desenvolvimento das ações e provendo *feedbacks* construtivos, que possam contribuir para a melhoria das próprias práticas pedagógicas formativas e para o alcance dos objetivos educacionais da escola. Assim, como explica Geglio (2010), a direção escolar atua como um promotor da autoformação do coordenador pedagógico, pois:

Essa formação continuada acontece de forma marcante no próprio movimento de constituição de seu papel na formação continuada do professor. Ou seja, à medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada. (p. 118).

Por fim, o estudo realizado nos motiva a crer que, superadas as dificuldades encontradas, o coordenador pedagógico – ao assumir a perspectiva do professor formador de outros professores – poderá contribuir para o processo de análise pelos docentes das situações de avaliação da aprendizagem. As contribuições parecem residir, entre outras possibilidades, na construção de espaços colaborativos

de formação, nos quais as equipes escolares e, particularmente, os professores possam refletir sobre suas histórias, valores, crenças, práticas pedagógicas e conhecimentos a serem discutidos com os estudantes.

5 BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término das reflexões propostas neste artigo, evidenciamos que algumas conclusões poderão servir de ponto de partida para novos estudos e investigações sobre o tema de formação continuada dos professores em serviço e as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico.

As ações pedagógicas, após o período da pandemia da covid-19, ainda são prematuras para que se possam traçar análises e conclusões, tanto sobre os possíveis ganhos como as prováveis perdas deste período para a educação. Vale, aqui, a intenção de iniciar este diálogo, esperando, entretanto, que ele possa gerar novas análises, provocar outras ações e buscar pela educação pública de qualidade para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros. É preciso ter a clareza de que isso passa pela formação continuada de professores, pelas condições de trabalho e pela valorização profissional.

Proporcionar formação continuada em serviço significa possibilitar ao professor interagir com outros professores na prática da sua profissão, contribuindo para a construção da sua competência profissional necessária ao processo educativo. Além disso, poderá romper com os modelos clássicos de formação, deslocados da escola, permitindo a (re)apropriação de saberes para associá-los a novas práticas pedagógicas. E, para que esta ação aconteça, é fundamental a clareza da função formadora do coordenador pedagógico na escola.

Dessa forma, por meio das reflexões trazidas ao longo deste texto, com o apoio de diversos autores estudiosos sobre a formação de professores e a atuação do coordenador pedagógico, entendemos que os professores devem ser investigadores atentos às particularidades dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino. Ainda, podem participar ativamente dos momentos que promovem a reflexão da ação da equipe docente, discutindo suas concepções, práticas, experiências e promovendo, conjuntamente, novas práxis pedagógicas.

A formação em serviço dos professores, mediada pelo coordenador pedagógico, deve ser pensada e planejada, levando-se em conta a realidade local da unidade escolar. Isso porque cada escola e cada comunidade têm suas próprias

particularidades, necessidades e dificuldades específicas, que devem ser consideradas na formação dos professores, com o objetivo de promover o desenvolvimento do conhecimento. Conhecimento esse necessário para enfrentar as demandas e os desafios específicos da unidade escolar e da sociedade em que está inserida, contribuindo para fortalecer o desenvolvimento concreto da escola, além de melhorar a qualidade da educação oferecida.

Assim, é possível compreendermos a importância de os professores terem mais tempo para estudar e vivenciar a escola em que atuam. Se as políticas de educação integral em tempo integral previssessem mais tempo para os professores participarem de grupos de estudos na própria escola, essas formações poderiam acontecer com mais fluidez e eficiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 57-70.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário oficial da união*: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. [Volume 8]. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-55.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, Getúlio Vargas, v. 8, n. 17, p. 1-17, 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

Dificuldades do coordenador pedagógico na formação continuada de professores do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” em MS

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 17-24.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação continuada para o professor-coordenador. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-16.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 113-19.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 38-55.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: política, estrutura e organização.* São Paulo: Cortez, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 3.518, de 21 de novembro de 2018. Regulamenta o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. *Diário oficial de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, MS, 22 nov. 2018.* Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11AWPOZDLhx2JwFHHJ6a18g2vIc5VNTx7/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.973, de 29 de novembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências. *Diário oficial de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, MS, 30 dez. 2016.* Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4973-2016-mato-grosso-do-sul-cria-o-programa-de-educacao-em-tempo-integral-denominado-escola-da-autoria-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 12 out. 2021.

MATTAS, Elizabeth de Fátima da Silva; PEDROSO, Nara Cristina Rodrigues; MATTOS, Neiva Maria. *A Escola pode: formação continuada de professores – Estrutura do pensamento e aprendizagem – e mediação pedagógica do conhecimento (aprendendo a pensar na escola e na vida).* Curitiba: Appris, 2021.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

PULCHÉRIO, Ariadene Salma da Silva. *Análise das atribuições do coordenador pedagógico da Rede Estadual de MS*. 2022. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: https://portal.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2023-01-24_12-38-20.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://www.academia.edu/download/37875068/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFSSIONAIS_REFLEXIVOS_-DONALD_A._SCHON.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL [SED-MS]; DAHER, Helio Queiroz; FRANÇA, Kalícia de Brito; CABRAL, Manuelina Martins da Silva Arantes (Org.). *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL [SED-MS]. *Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria*. Campo Grande: SED-MS, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-CNmZU_V_e6qm1j3Kxws_HnoW5C6xLhq/view?usp=sharing. Acesso em: 30 mar. 2023

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL [SED-MS]. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. *PEE-MS: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: SED, 26 dez. 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, Andréa de Carvalho. *Formação continuada em serviço e prática pedagógica*. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2925/1/2007_AndreadeCarvalhoSilva.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

SILVA, Iara Augusta da. *O discurso sobre a formação do professor da educação básica no Brasil no século XX*. Curitiba: Appris, 2022.

TÔRRES, Francis Aréco; ANUNCIACÃO, Vicentina Socorro da. Técnicos de suporte em tecnologias e o fazer docente no contexto da pandemia COVID-19 na rede estadual de ensino na Coordenadoria Regional de Educação de Aquidauana-MS. *In*: SANTOS, Claudete

Dificuldades do coordenador pedagógico na formação continuada de professores do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” em MS

Soares de Andrade; SIQUEIRA, José Flávio Rodrigues. *Experiências de ensinar e aprender em tempos de Pandemia*. Campo Grande: SED-MS, 2022. p. 93-105.

Sobre os autores:

Eleida da Silva Arce Adamiski: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora efetiva na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **E-mail:** eleidaarce@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8540-0174>

Iara Augusta da Silva: Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UFMS. Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pela UFMS. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Urubupungá (FIU). Docente sênior do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **E-mail:** iara2ufms@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8202-6965>

Paulo Cezar Rodrigues dos Santos: Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharel em História com licenciatura plena pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professor efetivo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **E-mail:** prsantos@sed.ms.gov.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2117-474X>

Recebido em: 12/05/2022

Aprovado em: 11/04/2023

