

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

CLÁUDIA DA SILVA CUNHA

**PROCESSO FORMATIVO DO ANALISTA PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE
UBERLÂNDIA-MINAS GERAIS**

ITUIUTABA

2026

CLÁUDIA DA SILVA CUNHA

**PROCESSO FORMATIVO DO ANALISTA PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE
UBERLÂNDIA-MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim.

ITUIUTABA

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
Rua Vinte, 1600, Bloco C, 2º piso, S/N - Bairro Tupã, Ituiutaba-MG, CEP 38304-402
Telefone: (34) 3271-5247 - ppgpedu@pontal.ufu.br e secppgpedu@pontal.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação Básica				
Defesa de:	Dissertação e Produto Educacional - PPGPEDU				
Data:	29 de abril de 2026	Hora de início:	09:28	Hora de encerramento:	11h08
Matrícula do Discente:	22412MEB004				
Nome do Discente:	Cláudia da Silva Cunha				
Título do Trabalho:	Processo Formativo do Analista Pedagógico no Município de Uberlândia-Minas Gerais				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Formação de professores e práticas educativas				

Reuniu-se remotamente, por meio de videoconferência pela Plataforma RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica, assim composta: Professores Doutores: Lucia Helena Moreira de Medeiros (Universidade Federal de Uberlândia); José Carlos de Melo (Universidade Federal do Maranhão); e Vlademir Marim (Universidade Federal de Uberlândia) orientador da mestranda.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Vlademir Marim, apresentou a Comissão Examinadora e a mestranda, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a mestranda. Ao final da arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a mestranda:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vlademir Marim, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/04/2026, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos de Melo, Usuário Externo**, em 30/04/2026, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/05/2026, às 21:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7262028** e o código CRC **A371169E**.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C972 2026	Cunha, Cláudia da Silva, 1979- Processo formativo do Analista Pedagógico no Município de Uberlândia-Minas Gerais [recurso eletrônico] / Cláudia da Silva Cunha. - 2026. Orientador: Vlademir Marim. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Educação Básica. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.517 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Educação de base. I. Marim, Vlademir ,1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Educação Básica. III. Título. CDU: 373
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em ____/____/2026

Prof. Dr. Vlademir Marim – Orientador
Universidade Federal de Uberlândia /UFU

Prof^ª. Dra. Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira – Membro interno
Universidade Federal de Uberlândia/ICHPO

Prof. Dr. José Carlos de Melo – Membro externo
Universidade Federal do Maranhão /UFMA

Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza – Membro suplente
Universidade Federal de Uberlândia/UFU

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Vlademir Marim, pelo incentivo e pelas exigências. Foram momentos desafiadores, mas também de grandes aprendizados. Com isso, percebo que vim amadurecendo através da motivação em aprofundar os estudos na minha caminhada acadêmica.

Aos amigos, que sempre me motivam e compreendem as minhas ausências tão necessárias neste momento.

Agradeço a todos os meus familiares, que se sentem felizes e realizados com minhas conquistas.

Agradeço também aos meus irmãos, meus companheiros de fé, que me ajudam ouvindo e rezando por mim.

Por fim, meu agradecimento maior a Deus, que foi meu maior alicerce de fé e força, na persistência e na paciência para a conquista de um sonho.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa” (Freire, 2002, p. 69).

RESUMO

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as propostas de formação ofertadas pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia aos profissionais que atuam no cargo de Analista Pedagógico, no período de 2020 a 2024. Como objetivos específicos, buscou-se compreender o sistema educacional municipal e suas diretrizes curriculares; identificar as concepções, funções e a identidade profissional do Analista Pedagógico; analisar as propostas de formação continuada ofertadas pelo Centro Municipal de Estudos (CEMEPE). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental de materiais institucionais, tais como as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), os Planos de Cargos e Carreiras, editais de concursos públicos e planos de formação continuada voltados aos Analistas Pedagógicos, coletados no CEMEPE e no Grupo de Investigação de Formação de Professores (GIFOP). A análise de dados foi organizada a partir de três eixos: o cargo de Analista Pedagógico na RME de Uberlândia, considerando suas concepções, funções e identidade profissional; as propostas de formação do CEMEPE e suas contribuições para a indução profissional; e a indução profissional do Analista Pedagógico, em suas concepções, práticas e políticas formativas. Os resultados evidenciaram a complexidade da atuação do Analista Pedagógico, cuja função exige articulação entre as macropolíticas educacionais e o cotidiano da coordenação pedagógica na escola. No que se refere às propostas formativas do CEMEPE, verificou-se que, embora haja avanços na ampliação de temáticas e na valorização de práticas colaborativas, tais iniciativas permanecem ancoradas em uma lógica de formação continuada generalista. Diante desse cenário, foi elaborado e validado um Produto Educacional voltado à indução profissional dos Analistas Pedagógicos, concebido como um projeto formativo que articula acompanhamento, tutoria e fortalecimento da identidade profissional do Analista Pedagógico. Logo, este estudo traz contribuições para a iniciação do Analista Pedagógico na RME de Uberlândia, de modo a suprir lacunas identificadas na ausência de projetos voltados à indução profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Básica; Indução Profissional Produto Educacional.

ABSTRACT

Linked to the Graduate Program in Basic Education at the Federal University of Uberlândia, this research aims to analyze the training proposals offered by the Municipal Education Network (RME) of Uberlândia to professionals working as Pedagogical Analysts, from 2020 to 2024. The specific objectives, the study sought to understand the municipal education system and its curricular guidelines; to identify the conceptions, roles, and professional identity of the Pedagogical Analyst; and to analyze the continuing education proposals offered by the Municipal Center for Studies (CEMEPE). The research adopted a qualitative approach, based on documentary analysis of institutional materials, such as the Municipal Curricular Guidelines (DCM), Career Plans, public service examination notices, and continuing education plans for Pedagogical Analysts, collected from CEMEPE and the Teacher Education Research Group (GIFOP). Data analysis was organized around three axes: the role of the Pedagogical Analyst within the RME of Uberlândia, considering its conceptions, functions, and professional identity; the training proposals developed by CEMEPE and their contributions to professional induction; and the professional induction of the Pedagogical Analyst, focusing on its conceptions, practices, and training policies. The results revealed the complexity of the Pedagogical Analyst's role, which requires articulation between macro-level educational policies and the daily practices of pedagogical coordination within schools. Regarding CEMEPE, it was found that, although there have been advances in expanding thematic scope and valuing collaborative practices, these initiatives remain grounded in a generalist approach to continuing education. In light of this scenario, an Educational Product was developed and validated, aimed at the professional induction of Pedagogical Analysts, conceived as a training project that integrates mentoring, guidance, and the strengthening of professional identity. Thus, this study contributes to the induction process of Pedagogical Analysts in the Municipal Education Network of Uberlândia, addressing gaps identified in the lack of structured initiatives focused on professional induction.

Keywords: Continuing Education; Basic Education; Professional Induction; Educational Product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dados estatísticos do IBGE, Censo de 2022 (2023).....	38
Figura 2: Dados das formações continuadas ofertadas pelo CEMEPE.....	88
Figura 3: Gráfico referente à questão 7 do questionário	119
Figura 4: Gráfico referente à questão 8 do questionário	119
Figura 5: Gráfico referente à questão 9 do questionário	120
Figura 6: Gráfico referente à questão 10 do questionário	120
Figura 7: Gráfico referente à questão 17 do questionário	121
Figura 8: Gráfico referente à questão 23 do questionário	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura Organizacional da RME de Uberlândia.....	37
Quadro 2: Cargos do corpo docente da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia	39
Quadro 3: Atribuições e Requisitos referentes à gestão escolar do município de Uberlândia.	41
Quadro 4: Procedimentos para coleta e seleção dos trabalhos.....	61
Quadro 5: Quantificação de trabalhos	62
Quadro 6: Dissertações selecionadas para análise	64
Quadro 7: Dados detalhados das formações continuadas ofertadas pelo CEMEPE	89
Quadro 8: Espaço destinado a comentários, sugestões ou observações gerais	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMAP	Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
D1	Dissertação 1
D2	Dissertação 2
D3	Dissertação 3
D4	Dissertação 4
D5	Dissertação 5
D6	Dissertação 6
D7	Dissertação 7
D8	Dissertação 8
D9	Dissertação 9
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básicas
GIFOP	Grupo de Investigação de Formação de Professores
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Produto Educacional

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
RME	Rede Municipal de Ensino
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendências Regionais de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	18
INTRODUÇÃO	23
1. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	32
1.1 Organização do Sistema Escolar Brasileiro	32
1.2 Estrutura Organizacional do Sistema de Educação do Município de Uberlândia.....	35
1.3 Profissionais da Educação de Uberlândia.....	38
2. ANALISTA PEDAGÓGICO	46
2.1 Trajetória histórica do Analista Pedagógico	46
2.2 Perfil do Analista Pedagógico e acesso à profissão no município de Uberlândia	50
2.3 Funções, atribuições e a carreira do Analista Pedagógico no município de Uberlândia.....	52
3. INDUÇÃO PROFISSIONAL DO ANALISTA PEDAGÓGICO.....	56
3.1 Processo da indução profissional	56
3.2 Revisão Bibliográfica.....	59
3.2.1 A coordenação pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: delimitação de funções e efetivação (D1)	66
3.2.2 Coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (D2)	67
3.2.3 O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente (D3).....	69
3.2.4 Práticas interdisciplinares na formação continuada de coordenadores pedagógicos (D4)	70
3.2.5 Cotidiano escolar – A coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas (D5).....	72
3.2.6 Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho (D6).....	74
3.2.7 Análise das atribuições do coordenador pedagógico da Rede Estadual do MS (D7)	75
3.2.8 A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica: análise e contribuições da pedagogia histórico-crítica (D8).....	77
3.2.9 A reestruturação do cargo de Analista Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Uberlândia: análise do impacto da intensificação do trabalho desse profissional (D9).....	78
4. A PESQUISA.....	82
4.1 Pesquisa qualitativa.....	82
4.2 Análise documental	84
4.3 Desenvolvimento da pesquisa.....	85
4.4 Dados da pesquisa.....	87

4.5 Conhecendo os projetos de formação	90
4.5.1 Plano de formação continuada: Atendimento Educacional Especializado: Saberes e Práticas Essenciais para o fazer pedagógico	91
4.5.2 Ação formativa em tempos de trabalho remoto: Enfrentamento às necessidades digitais de Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia	91
4.5.3 Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o Uso das Tecnologias na Educação Infantil	92
4.5.4 Ensino Híbrido e o Uso das Tecnologias na Educação Básica	93
4.5.5 Ciranda de Saberes: o trabalho do Analista Pedagógico nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	94
4.5.6 O Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: saberes práticos, desafios e possibilidades	95
4.5.7 Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil: formação continuada para os Analistas Pedagógicos da Educação Infantil	96
4.5.8 Um olhar para o Analista Pedagógico	97
4.5.9 Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil (2023)	98
4.5.10 O Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	99
4.5.11 Ciranda de Saberes e Práticas: Educando a Educação Infantil	100
4.5.12 Analistas do Fundamental I e II	101
5. ANÁLISE DE DADOS.....	103
5.1 O cargo de Analista Pedagógico na RME de Uberlândia: concepções, funções e identidade profissional	103
5.2 Propostas de formação do CEMEPE e suas contribuições para a indução profissional	106
5.3 Indução profissional do Analista Pedagógico: concepções, práticas e políticas formativas	112
6. PRODUTO EDUCACIONAL.....	115
6.1 ARTIGO: Projeto de indução para o coordenador pedagógico	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA VALIDAÇÃO DO PRODUTO.	147
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL	161

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

A trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora se instaura na pesquisa tal qual um relato de memorial. Nas pesquisas científicas, o memorial é relevante, na medida em que traz justamente uma percepção qualitativa da trajetória de vida pessoal do sujeito em questão, no caso, trazida pela própria ótica da pesquisadora. O memorial tem por objetivo inserir o projeto de trabalho que o motivou no projeto pessoal mais amplo do estudioso. “Objetiva assim explicitar a intencionalidade que perpassa e norteia esses projetos” (Severino, 2013, p. 214).

Sou filha primogênita de Francisco e Nercina. Meu pai possui o Ensino Fundamental completo e minha mãe cursou até a 3ª série do Fundamental I. Ela é uma pessoa que investiu e se sente graduada com as filhas. Nasci em Jataí, estado de Goiás, porém fui registrada em Uberlândia, Minas Gerais. Tenho dois irmãos: Adriana e Wesley. Minha mãe relata que durante a gestação sentia enjoos constantes até o final da gravidez, que era considerada uma gravidez de risco. Ela ia ao médico quase todas as semanas e o meu parto foi um pouco complicado. Meu nascimento foi considerado tardio. Durante o parto, quebraram a minha clavícula e machucaram a minha cabeça, graças a Deus, tudo isso foi superado. Fui uma criança com crises de bronquite asmática e tive anemia duas vezes, mas considero que tenho uma vida saudável.

Durante os meus primeiros dias de vida, ficamos na casa da minha tia avó, em Jataí. A família da minha mãe é de Jataí; e a do meu pai, de Coromandel, Minas Gerais, mas morava em Uberlândia há muitos anos. Relato isso porque em alguns breves momentos da minha infância moramos em Jataí, mas desde os meus sete permanecemos em Uberlândia.

Fiz a pré-escola e iniciei a primeira série numa escola com uma proposta bem diferente da que encontramos aqui em Uberlândia. Iniciei os meus estudos no Ensino Fundamental na escola Estadual Inácio Castilho, que nestes primeiros anos usava o prédio da escola Estadual Alexandra Pedreira em Uberlândia. Fui aluna com bom desempenho na alfabetização, porém este período foi de difícil adaptação para mim, e, no final do 1º ano do Ensino Fundamental I, a professora convenceu minha mãe de que seria melhor eu repetir o ano.

Nesta época, acontecia uma coisa que considero absurda. O meu nome se escreve com o acento no próprio “A”, e não no “U”, como minha professora regente insistia. Ela sempre marcava com caneta vermelha nas minhas atividades e provas, até que um dia eu argumentei que ela escrevia meu nome errado, pois ela poderia perguntar para outra professora que tem o mesmo nome. Ainda enfrentei, neste ano, o fato de quererem que eu deixasse de escrever com a mão esquerda, não querendo que eu fosse canhota. Foi necessária, então, a intervenção da minha mãe. Repeti o ano com o sentimento de fracasso, mas lembro que no ano seguinte tive

uma professora muito mais acolhedora e que me ajudou a não perder o encantamento pela escola. Acredito que esses fatos me abalaram um pouco psicologicamente, mas só descobri isso na fase adulta.

Sempre me destacava como a aluna dedicada; meu material estava sempre organizado e perfeito. Meus cadernos eram completos, e eu era o orgulho das professoras. De fato, eu era encantada pelos meus cadernos sempre encapados, com margens reforçadas e algumas decorações. Sempre gostei de canetinhas, lápis de cor, e procurava cuidar bem de todos os materiais.

Não tenho lembrança das dificuldades em relacionamentos e nas aprendizagens da segunda série (atual 3º ano do Ensino Fundamental 1); pelo contrário, ainda trago em minha mente muitas memórias afetivas. Também lembro que a professora proporcionou o dia do piquenique, no qual levamos lanches e forros, que foram colocados na grama da escola. Se não me engano, nesse ano ganhei uma linda festa de aniversário de pessoas que apadrinharam a turma. Já na terceira série (atual 4º ano do Ensino Fundamental 1), minha professora era a Ana Lúcia, de quem eu gostava muito. Todavia, apesar dos meus esforços, tive dificuldades na matemática, não decorei a tabuada, fiquei de recuperação e, por fim, fui aprovada.

Na quarta série (atual 5º ano do Ensino Fundamental 1), minha professora se chamava Marlene. Ela era conhecida por ser muito séria, ter um controle invejável da turma e ter os alunos com os melhores resultados. Neste tempo, minha família se mudou de casa, e acabei tendo o privilégio de ser vizinha dela. Algumas vezes, ela me deu aulas de reforço referente ao que eu tinha dificuldade. Neste momento, sentia como era ser filha de professora, apesar de não ser, pois a professora Marlene me proporcionou essa experiência. Lembro que tenho duas tias que são professoras da Educação Básica e sempre cobravam dos meus primos que fossem os melhores no desempenho das atividades e no que se refere ao comportamento.

Nesta trajetória de escola, passei bem pela quinta série. Já na sexta série, consegui ir bem até o meio do ano; contudo, hoje, ao recordar aquele tempo, percebi que sofri *bullying*, pois, como já relatei, eu era uma aluna esforçada, queridinha dos professores, pela minha dedicação às aulas e minhas tarefas sempre em dia. Eu tinha bom aproveitamento nos trabalhos e nas provas porque estudava bastante. Pertencia a uma sala de aula onde havia muitos alunos repetentes e, como nunca fui de pedir ou dar cola, não era bem vista por alguns colegas. Comecei a passar mal sempre durante as aulas, foi quando pedi à vice-diretora e à supervisora da escola que me mudassem de sala, mas nunca fui atendida. Até que, um dia, minha professora de História, que já me acompanhava desde o 6º ano do Ensino Fundamental, chamou minha mãe para uma reunião, na qual ela relatou que estranhou minhas ausências, comentou sobre

meus mal-estares constantes e disse que provavelmente eu seria reprovada. Tentamos vaga em outra escola, mas não conseguimos.

A partir desse momento, minha mãe teve uma conversa franca comigo e percebeu o quanto havia de sofrimento nessa história. Eu apresentei a minha dificuldade de continuar e pedi permissão para voltar no próximo ano. Acredito que tenha sido difícil essa decisão. Tive o apoio da minha mãe e parei de frequentar a escola naquele ano. No ano seguinte, repeti a mesma série, mas em outra escola. Conseguimos vaga para mim e minha irmã na Escola Estadual 13 de Maio. Passamos a ter despesas com transporte, mas minha mãe não se queixou disso. No primeiro ano em que estávamos lá, fui premiada como aluna destaque.

Até esse momento, eu pensava em ser jornalista e, mais especificamente, correspondente internacional. Mas, ao iniciar o Ensino Médio na Escola Estadual Messias Pedreiro, comecei pensando em Fisioterapia, depois quis fazer Psicologia e comecei a prestar vestibular para esse curso. Foram quatro anos prestando, e não conseguia ser aprovada na segunda fase. Neste momento, comecei a ficar cada vez mais frustrada, estava sem trabalhar e não conseguia realizar meu sonho, meu projeto de vida, que era entrar em uma universidade. Meu pai sempre me perguntava o porquê de não tentar outro curso, quem sabe o mesmo curso da minha irmã, ela estava cursando Pedagogia. Talvez tenha me dito isso na tentativa de ajudar, mas esse curso não era uma opção que passava pelo meu coração.

Minha mãe percebeu as minhas frustrações por estar desempregada e não estar cursando graduação e, aproveitando que havia inscrições abertas para concurso da Prefeitura Municipal de Uberlândia, me incentivou a participar deste e a continuar estudando. Então, em 2002, com a possibilidade de prestar este concurso, comecei uma mudança de perspectivas na minha vida. Fiz a prova para o cargo de auxiliar de creche e fui aprovada. Isso me motivou e também me provou que eu era capaz, que as derrotas iniciais não eram o fim, mas faziam parte do percurso da minha vida.

Comecei a trabalhar em fevereiro de 2003 e, para minha surpresa, o cargo era de seis horas por dia. No início, foi um choque porque a diretora me colocou para ficar numa turminha, se não me engano, de cinco crianças de um ano e seis meses aproximadamente. Eu não sabia trocar fralda, nem tampouco cantar uma música infantil ou contar histórias. Era desesperador desenvolver as minhas funções sem nenhum conhecimento prévio.

Tive ajuda de uma colega de trabalho, que me ensinava o que fazer e me explicava como era a rotina infantil. Tudo deu certo, mas foi bastante difícil essa jornada, com novos desafios e nova percepção de mundo. Comecei a gostar do trabalho e a pensar na responsabilidade que

era estar ali, como eu precisava entender mais a respeito das atividades, das metodologias, do desenvolvimento e comportamento infantil, bem como da postura profissional.

Com essas reflexões e toda a minha trajetória de vida, decidi, pela primeira vez, mudar a opção de curso de graduação, e prestei para Pedagogia, pois estava compreendendo melhor a possibilidade de contribuir com toda a sociedade, impactando a vida das crianças e daqueles que trabalham na educação, diretamente com elas. Para minha surpresa, passei em duas faculdades e optei pela Universidade Federal de Uberlândia, não somente por ser uma universidade pública, mas também pelo fato de ter o exemplo positivo de alguns profissionais dessa instituição.

Comecei a graduação em Pedagogia no início de 2004. Como uma aluna universitária, enfrentei muitos desafios, visto que eu trazia frustrações anteriores. Nas minhas primeiras experiências no primeiro ano, a vontade de ser psicóloga foi desaparecendo. Participamos de um projeto no Hospital do Câncer, no espaço da brinquedoteca. Fiquei muito encantada e vi várias possibilidades através da Pedagogia. Durante toda a minha graduação, tentei participar de tudo o que acontecia: congressos, seminários, semana acadêmica, disciplinas optativas, entre outros.

No período de 2009 a 2010, fiz duas especializações: a primeira em Educação Especial/Inclusiva e Psicopedagogia, logo depois, a segunda em Docência na Diversidade para a Educação Básica. Em 2012, prestei o concurso municipal da cidade de Uberlândia, para professora de educação infantil do primeiro ao quinto ano e para orientador educacional, atualmente nomeado como Analista Pedagógico. Fui aprovada nos dois concursos, e iniciei como professora em fevereiro de 2013, e como Analista Pedagógica em setembro de 2014. Atuo nos cargos de professora na Educação Infantil e de Analista, acompanho o Fundamental II (sextos e sétimos anos) até o presente momento.

Em 2017, cursei uma disciplina como aluna especial no Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação da UFU. No entanto, não pude prosseguir com o processo para me tornar aluna regular deste Mestrado, pois minha mãe enfrentou um grave problema de saúde, quase perdendo a vida. Sua recuperação levou alguns meses, e meu principal objetivo naquele momento foi cuidar dela e garantir sua recuperação completa.

Atualmente sou aluna no curso de Mestrado Profissional em Educação Básica no Campus Pontal da UFU, minha pesquisa se concentra no papel do Analista Pedagógico, suas atribuições, práticas e colaboração no ambiente escolar na Prefeitura de Uberlândia, bem como no papel dessa instituição quanto à acolhida, formação e todo apoio e subsídio oferecidos aos que assumem essa função.

Busco compreender como esse profissional contribui para o desenvolvimento pedagógico da aprendizagem e sua importância no apoio aos professores. Quando assumi o cargo de Analista Pedagógico, a primeira coisa que fiz foi procurar o Centro de Estudo Municipal (CEMEPE), para entender o essencial sobre orientação e supervisão. Apesar de a prova de ingresso abordar as atribuições do cargo, minha experiência como professora me ensinou que apenas conhecer essas atribuições não era suficiente para exercer minhas funções com competência. Não consegui obter todas as respostas que procurava, e tive que aprender muitas coisas no dia a dia da escola.

Meu concurso era para o cargo de Orientador Educacional, mas, ao chegar à escola, precisei assumir a supervisão, enfrentando demandas não explicitadas no edital e, muitas vezes, sem referências claras para solucionar minhas dúvidas. Essa vivência inicial me levou a compreender, de forma prática, os desafios enfrentados pelos profissionais que hoje ocupam a função de Analista Pedagógico, especialmente em relação ao acolhimento e à clareza de suas atribuições no contexto escolar. Agora, como pesquisadora na linha de formação de professores, reconheço a relevância de transformar essa experiência em objeto de estudo, articulando reflexões acadêmicas à elaboração de um produto educacional que auxilie na indução e na formação desses profissionais.

Na minha prática cotidiana, percebo como a proximidade e o acompanhamento fazem diferença ao apoiar docentes e estudantes, seja por meio da escuta, de orientações ou, quando necessário, de correções. Nos dez anos em que atuei na mesma escola, a devolutiva de ex-alunos, que retornam para compartilhar experiências positivas, confirma o impacto dessa atuação. Assim, a construção deste produto educacional também se configura como um marco de amadurecimento da minha trajetória, na medida em que une prática e pesquisa em um esforço que oferece subsídios concretos para melhorar a inserção, a permanência e a atuação do Analista Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

INTRODUÇÃO

A escola é protagonista ao ser reconhecida como a instituição formal de ensino onde se dá a construção e o compartilhamento do conhecimento. Enquanto instituição social, ela é atravessada por múltiplas determinações e fatores presentes em seu contexto como o espaço físico, a comunidade a que pertence, seu público e a equipe escolar, que influenciam o modo como o conhecimento é produzido, acessado e apropriado pelos sujeitos (Silva; Ferreira, 2014).

Os autores compreendem que o espaço escolar vai além da função instrucional: é nele que os indivíduos iniciam suas relações sociais para além do convívio familiar, passando a interagir com pessoas de diferentes raças, cores, etnias, religiões e culturas. Assim, a definição de escola é plural e deve ser entendida à luz das dinâmicas e diversidades da sociedade em que está inserida.

O espaço escolar, ao longo da história, consolidou-se como um ambiente privilegiado para o compartilhamento e a construção do conhecimento, uma prática essencialmente humana que remonta à Grécia Antiga, onde os pensamentos filosófico e pedagógico começaram a se estruturar como base para a formação do cidadão. Mais do que um local de transmissão de conteúdos prontos, a escola deve ser compreendida como um espaço de produção coletiva de sentidos, valores e saberes (Cortella, 2011).

Nesse sentido, até os dias de hoje a escola compreende o espaço para a construção do conhecimento e da investigação sobre si, sobre o outro e o meio em que vivemos. Responsável pela disseminação do conhecimento, a escola e sua organização são complexas, já que são atravessadas pelos contextos históricos e políticos que moldam sua estrutura e sua capacidade de produzir e transmitir saberes.

O contexto escolar expressa e perpetua as contradições e desigualdades existentes na sociedade. Desse modo, torna-se essencial analisar e refletir sobre sua organização interna, tanto em relação à estrutura social e pedagógica quanto à imagem que dela é construída pelos cidadãos. Nesse sentido, segundo Frizzo, Ribas e Ferreira (2013), o trabalho pedagógico:

[...] é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações. A escola, compreendida como o espaço institucional da formação no sistema do capital, cumpre determinações da prática social em que a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa (Frizzo; Ribas; Ferreira, 2013, p. 556).

A estrutura organizacional da escola pode tanto favorecer quanto limitar a democratização do conhecimento. Muitas vezes, ela reproduz modelos hierárquicos rígidos e

centralizadores que fragmentam as responsabilidades e dificultam a construção de um espaço verdadeiramente participativo. Nesse tipo de configuração, a gestão tende a assumir um caráter autoritário, o que enfraquece a autonomia e desestimula a participação efetiva de professores, estudantes e comunidade na vida escolar (Cortella, 2011).

As mudanças nas formas de organização do trabalho escolar foram impulsionadas, em grande medida, pelos avanços tecnológicos: passaram a exigir da escola a formação de cidadãos e profissionais mais preparados para atuar com as demandas contemporâneas, na atuação com produtos e serviços. Por isso, uma grande questão surgiu sobre o papel da escola: a escola é o espaço para formar cidadãos de participação ativa na sociedade ou cidadãos prontos para o mercado de trabalho? (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012).

Acerca do papel da escola na contemporaneidade, reduzir a escola a um espaço de capacitação técnica compromete sua função social mais ampla, que é a de formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de forma ética e participativa na sociedade. Embora a inserção no mundo do trabalho seja importante, ela não pode se sobrepor à necessidade de uma formação humanizadora que valorize o pensamento autônomo, a diversidade cultural e a construção de uma sociedade mais justa.

A escola, enquanto instituição social, carrega uma complexa estrutura organizacional que reflete diferentes perspectivas sobre seu papel na sociedade. Como ressalta Cortella (2011), sua natureza é ambivalente: de um lado, atua como um mecanismo de conservação, reproduzindo valores dominantes e perpetuando estruturas sociais já consolidadas, muitas vezes, a serviço dos interesses das elites. Por outro lado, por estar situada em uma sociedade atravessada por contradições, a escola também se configura como um espaço possível de resistência, crítica e transformação social, no qual o conhecimento pode ser ressignificado e as estruturas injustas, confrontadas.

Essa concepção dialética é aprofundada por Moreira e Candau (2003 *apud* Silva; Ferreira, 2014), ao afirmarem que a contribuição da escola vai além da transmissão do saber científico. Ela abrange também a cultura, reconhecida como elemento central para a formação humana. É por meio da cultura que os sujeitos compreendem a história, os valores e a ideologia de diferentes povos, grupos e sociedades, o que favorece o desenvolvimento do respeito à diversidade e a prevenção de práticas discriminatórias.

A escola, portanto, deve ser vista como um meio educativo integral, que não apenas prepara para a vida adulta no mundo social, mas que também ensina a conviver com o diferente, promovendo uma educação mais ética, plural e democrática.

A estrutura organizacional da escola, embora muitas vezes apresentada como neutra e tecnicamente orientada, é permeada por relações de poder que interferem diretamente em sua função social. Paro (2016) destaca que a escola pública brasileira, ao adotar uma lógica burocrática e gerencialista, submete-se a modelos administrativos inspirados no setor empresarial, comprometendo seu caráter democrático.

Essa estrutura hierarquizada reduz a participação dos sujeitos escolares, especialmente professores e estudantes, nas decisões pedagógicas, esvaziando o potencial emancipador da educação. A ausência de gestão democrática enfraquece o vínculo da escola com a comunidade e limita sua capacidade de responder às necessidades reais dos sujeitos que a compõem.

Contudo, o autor também propõe uma compreensão positiva da estrutura escolar, defendendo que ela pode e deve ser organizada de forma democrática, participativa e comprometida com os direitos dos sujeitos que nela atuam. Ele também considera que a escola deve ser pensada como uma instituição pública essencial à construção da cidadania, e não apenas como um espaço técnico-administrativo. Uma estrutura escolar efetivamente democrática valoriza a escuta, a colaboração e o diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo – professores, estudantes, gestores, pais e comunidade.

Nessa perspectiva, a gestão escolar deixa de ser um espaço de dominação para tornar-se um campo de construção coletiva, em que o conhecimento é produzido de forma contextualizada e crítica. Paro (2016) enfatiza que, quando a escola é estruturada com base em princípios democráticos, ela potencializa seu papel humanizador, formando sujeitos capazes de intervir na realidade social com responsabilidade e solidariedade. Diante disso, o autor defende a necessidade de redirecionar a gestão escolar para uma lógica verdadeiramente democrática, capaz de fortalecer o compromisso ético e social da instituição e potencializar sua função humanizadora.

O problema central da escola não é apenas pedagógico ou curricular, mas político: a quem serve essa escola e com que propósitos está organizada. Ao deslocar o foco da gestão para a construção coletiva do projeto educativo, ele propõe uma escola emancipadora, não submissa às exigências do mercado. Incorporar essa crítica permite vislumbrar caminhos para ressignificar a escola como espaço de justiça social e cidadania ativa (Paro, 2016).

Dessa forma, compreender a escola a partir desse duplo papel permite analisá-la não apenas como lugar de instrução formal, mas como campo de disputas simbólicas, sociais e políticas, onde se constroem sentidos, identidades e possibilidades de mudança.

A educação é um processo pelo qual uma sociedade molda os indivíduos que a constituem, assegurando sua repetição ou continuidade histórica, pois o processo de

escolarização dura por toda a vida; mostrando-nos que a sociedade pode moldar seus indivíduos de acordo com o seu interesse particular, visando repassar a seus membros, suas significações, valores, saberes e interpretações do mundo. Utilizando o meio que mais o favorece: a escola (Silva, 2009 *apud* Silva; Ferreira, 2014, p. 3).

Assim, compreende-se que a escola atua como instrumento fundamental na reprodução dos valores e significações de uma sociedade, moldando os indivíduos conforme seus interesses, que, como visto anteriormente, vão de encontro aos interesses das elites (Cortella, 2011). Ao utilizar o processo educativo como meio, a sociedade assegura a continuidade de sua estrutura social, reforçando interpretações específicas de mundo por meio da escolarização.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representou um marco importante na redefinição das responsabilidades educacionais no Brasil, ao descentralizar as políticas públicas e transferir aos Estados, municípios e à sociedade civil atribuições antes concentradas na esfera federal. Essa LDB estabelece que cabe à União, em colaboração com os entes federativos, elaborar o Plano Nacional de Educação, prestar assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino locais, bem como definir diretrizes para as etapas da Educação Básica e assegurar uma formação comum essencial (Brasil, 1996).

Essa reorganização do sistema educacional reafirma a escola como uma instituição social fundamental cuja estrutura é influenciada por decisões políticas, econômicas e culturais. De acordo com a LDB de 1996, a organização dos sistemas de ensino se dá da seguinte forma:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei n.º 13.234, de 2015) (Brasil, 1996).

Essa lei representa um marco na consolidação da descentralização das políticas educacionais no Brasil ao estabelecer uma organização federativa do sistema de ensino que distribui responsabilidades entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Essa descentralização determina à União funções de coordenação, assistência técnica e financeira,

bem como a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os demais entes federativos.

Ao transferir parte das responsabilidades administrativas e operacionais para os Estados e Municípios, como a manutenção das escolas e a gestão de recursos, a LDB reforça a autonomia local e estimula a participação da sociedade civil, de modo que o propósito da escola esteja alinhado às realidades regionais e comunitárias.

Dessa maneira, os papéis exercidos na escola: por gestores, professores, estudantes e a comunidade escolar em geral, estão relacionados a essa tensão, a forma como cada um se posiciona e atua influencia no tipo de resultado que a escola entrega à sociedade, seja reforçando desigualdades ou estimulando mudanças. A reflexão sobre os papéis exercidos na escola e a organização dos mesmos é parte fundamental da presente pesquisa, e essa reflexão será abordada posteriormente.

A partir desse panorama, é possível afirmar que escola não é neutra, mas, sim, um palco repleto de mudanças atravessadas pelos mais diversos fatores histórico-sociais. Ao apostar no potencial de inovação e nas tendências neoliberais, no século XXI, a instituição escolar passou a ser vista como espaço fundamental para a promoção de mudanças na sociedade.

As expectativas sobre a instituição escolar, portanto, envolvem tanto a função de compartilhar conhecimentos, normas e disciplina quanto a de fomentar a reflexão crítica e a possibilidade de ruptura com padrões injustos. É por isso que as pesquisas no campo da educação fomentam a definição e as redefinições da escola com o passar do tempo e das transformações da sociedade, a fim de enfatizar sua relevância na formação dos cidadãos.

Assim, ainda que inserida em uma sociedade repleta de contradições e desigualdades, conforme Cortella (2010) e Saviani (2008) salientam, a escola possui a capacidade de promover mudanças significativas na sociedade. Seu papel, redefinido ao longo dos anos por meio das políticas educacionais brasileiras, ultrapassa a simples reprodução de valores; ao estimular o pensamento crítico e a consciência social dos estudantes, ela pode tornar-se um espaço potente de transformação e construção de novos caminhos para a cidadania.

Para compor a investigação da presente pesquisa, é preciso tratar da organização estrutural da escola no Brasil, abordando seus níveis, modalidades de ensino e o modo como essa configuração influencia o funcionamento e os objetivos da educação no país. Compreender essa estrutura organizacional e seus impactos é fundamental para analisar também o papel de determinados profissionais que atuam nesse cenário, como é o caso do Analista Pedagógico¹

¹ O cargo de supervisor escolar e orientador educacional no município de Uberlândia foi alterado para Analista Pedagógico, conforme Lei Complementar n.º 661/2019, de 08 de abril de 2019.

no contexto da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Uberlândia - MG. Nesse sentido, torna-se relevante investigar, nesta pesquisa, os processos de iniciação profissional da profissão de Analista Pedagógico no município de Uberlândia, bem como sua atuação na escola e os desafios enfrentados por esse profissional no âmbito da Educação Básica.

Portanto, torna-se indispensável compreender o conceito de indução profissional, especialmente por se tratar de um período sensível da carreira, no qual o profissional recém-ingresso necessita de apoio institucional para compreender e assumir com segurança suas atribuições. A indução não deve ser confundida com simples adaptação funcional; trata-se de um processo formativo sistemático que envolve acompanhamento, escuta, orientação, reflexividade e fortalecimento da identidade profissional.

Como destacam García (1999) e Nóvoa (2009), os primeiros anos de atuação profissional são decisivos para a consolidação de práticas coerentes, éticas e transformadoras. No caso do Analista Pedagógico, cuja atuação se dá em uma interseção entre gestão e a atuação pedagógica, torna-se ainda mais relevante que a indução profissional seja pensada como política pública, articulando formação continuada, apoio e inserção crítica na cultura escolar, visto que a ausência de tal política pode comprometer não apenas a qualidade do trabalho desse profissional, mas também a eficácia das práticas pedagógicas no interior da escola pública.

Assim, refletir sobre as dinâmicas que envolvem a inserção do Analista Pedagógico enquanto profissional ativo nas escolas municipais, bem como sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação equitativa e eficaz, faz parte desse estudo, já que, ao longo dos anos, houve mudanças em relação às atribuições e nomenclaturas desse cargo no município, as quais serão contextualizadas nesta pesquisa.

A questão da identidade profissional do Analista Pedagógico na RME de Uberlândia-MG também se impõe como um desafio relevante, pois a ausência de uma definição clara sobre o papel desse profissional, nas instituições escolares, pode gerar insegurança e dificultar a construção de uma prática pedagógica consistente.

Para tanto, esta investigação se orienta pela seguinte **problemática**: as propostas de formação ofertadas pela RME de Uberlândia, no período de 2020 a 2024, contemplam os Analistas Pedagógicos no período da indução profissional?

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar as propostas de formação ofertadas pela RME de Uberlândia aos Analistas Pedagógicos, no período de 2020 a 2024.

Destacam-se também os seguintes **objetivos específicos**:

- Conhecer o sistema educacional municipal e as diretrizes curriculares da RME de Uberlândia-MG;

- Identificar as concepções acerca do cargo de Analista Pedagógico no contexto educacional;
- Apropriar-se do processo de indução profissional do Analista Pedagógico no Município de Uberlândia;
- Construir e validar um Produto Educacional, tal qual um projeto de formação, que vise à promoção da indução profissional do Analista Pedagógico ao ingressar a RME de Uberlândia.

A metodologia da pesquisa se dá na perspectiva qualitativa, de caráter documental tendo como documentos norteadores as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), os Planos de Cargos e Carreiras e os Editais de Concursos Públicos que contemplam o cargo de Analista Pedagógico.

A partir da “Trajetória Acadêmica e Profissional da Pesquisadora” e da “Introdução”, em que os conceitos, os objetivos da investigação e a organização da pesquisa são explicitados, o presente trabalho conta com quatro seções, além das Referências.

Na primeira seção: “Estrutura Organizacional da Educação Básica no Brasil”, são apresentadas informações de suma importância para a pesquisa. Para tal, a seção 1 se divide em três subseções: subseção 1.1: “Organização do Sistema Escolar Brasileiro”; 1.2: “Estrutura Organizacional do Sistema de Educação do Município de Uberlândia”; e 1.3: “Profissionais da Educação de Uberlândia”, que trazem um panorama das leis, políticas e diretrizes que organizam o sistema educacional brasileiro, bem como abordam a atuação dos profissionais da educação nesse contexto. Através do estudo da estrutura organizacional, das normativas que guiam o sistema educacional brasileiro, bem como as funções exercidas pelos profissionais da área, teremos a base para aprofundar o estudo do cargo de Analista Pedagógico.

Na seção 2: “Analista Pedagógico”, apresenta-se a trajetória histórica do cargo de Analista Pedagógico e suas atribuições em atuação na RME de Uberlândia-MG, analisando os processos de formação profissional desse cargo, o acesso do Analista Pedagógico à profissão e as atribuições teóricas e práticas que envolvem sua atuação, aprofundando o estudo das necessidades e expectativas desse profissional dentro da estrutura da RME de Uberlândia. Para contemplar essas análises e reflexões, essa seção está dividida em três subseções: 2.1: “Trajetória Histórica do Analista Pedagógico”; 2.2: “Perfil do Analista Pedagógico e acesso à profissão no município de Uberlândia” e 2.3: “Funções, atribuições e a carreira do Analista Pedagógico no município de Uberlândia”.

Na seção 3: “Indução Profissional do Analista Pedagógico: Revisão Bibliográfica”, o conceito de indução profissional é explorado a fim de compreender a importância da indução

para o Analista Pedagógico em início de carreira, bem como investigar os processos formativos voltados aos Analistas que contemplam o conceito de indução no município de Uberlândia.

Esta seção está dividida em duas subseções: 3.1 e 3.2 das quais, a última encontra-se subdividida em 9 de acordo com o estudo de cada uma das dissertações selecionadas. A subseção 3.1 intitula-se “Processos da Indução Profissional”, seguida pela subseção 3.2 “Revisão Bibliográfica” a qual consta o estudo realizado a partir da leitura das dissertações selecionadas para compor a bibliografia. Esta subseção, por conseguinte, para contemplar as nove dissertações selecionadas, está organizada da seguinte forma: 3.2.1 “A coordenação pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: delimitação de funções e efetivação – D1”; 3.2.2 “Coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas – D2”; 3.2.3 “O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente – D3”; 3.2.4 “Práticas interdisciplinares na formação continuada de coordenadores pedagógicos – D4”; 3.2.5 “Cotidiano escolar – A coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas – D5”; 3.2.6 “Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho – D6”; 3.2.7 “Análise das atribuições do coordenador pedagógico da Rede Estadual do MS – D7”; 3.2.8 “A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica: análise e contribuições da pedagogia histórico-crítica – D8”; 3.2.9 “A reestruturação do cargo de Analista Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Uberlândia: análise do impacto da intensificação do trabalho desse profissional – D9”.

Na seção 4: “A Pesquisa” os métodos da pesquisa são delineados. A metodologia adotada nesta pesquisa qualitativa fundamenta-se na análise documental, tendo como principal fonte os documentos oficiais produzidos pelo CEMEPE de Uberlândia, com o intuito de examinar as propostas de formação voltadas aos Analistas Pedagógicos da RME no período de 2020 a 2024. Para tanto, essa seção está organizada em três subseções: 4.1: “Pesquisa qualitativa”; 4.2: “Análise documental”; 4.3 “Desenvolvimento da pesquisa” e 4.4 “Dados da pesquisa”.

Na seção 5: “Produto Educacional”, a proposta de criação e execução do Produto Educacional (PE) é apresentada, como também a importância da contribuição da pesquisa por meio dos estudos e reflexões que permitem com que o Produto Educacional seja idealizado, construído e aplicado na prática, enquanto projeto de Formação e Indução Profissional para Analista Pedagógico na RME do município de Uberlândia-MG.

Por fim, na seção 6 apresenta-se a “Análise de dados”, com as análises e considerações acerca da leitura dos documentos coletados por meio do banco de dados do GIFOP, bem como

as “Considerações” que traz os levantamentos finais acerca do estudo dos documentos e das dissertações consultadas. Em seguida, encontram-se as “Referências”, que embasaram a realização dessa pesquisa.

Seção 1

1. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Para aprofundar os estudos das atribuições do Analista Pedagógico e sua indução profissional na RME de Uberlândia, é preciso conhecer a organização do sistema educacional de ensino básico brasileiro, as normativas desse sistema, as políticas educacionais que envolvem a organização das escolas da RME e da promoção dos cargos na Educação Básica, bem como a delimitação do cargo de Analista Pedagógico, sua história e suas atribuições.

1.1 Organização do Sistema Escolar Brasileiro

O Sistema Nacional de Educação (SNE) brasileiro é constituído por um conjunto de políticas, leis e diretrizes que orientam a organização da educação em todo o território nacional. A Constituição Federal de 1988 (Brasil 1988), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), configuram-se como os principais documentos que definem princípios, responsabilidades e objetivos para a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse contexto, a proposta de construção do SNE pressupõe a criação de um conjunto articulado, regido por normas comuns e procedimentos unificados, que objetivam assegurar padrões equivalentes de qualidade educacional a todos os cidadãos.

Ao mesmo tempo, essa construção demanda que o sistema seja concebido essencialmente como público, tendo o Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão normativo e deliberativo, com legitimidade e autonomia para exercer sua função de Estado, e não de governo. Além disso, a efetivação do SNE deve se basear no regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, de modo a repartir responsabilidades conforme suas competências e peculiaridades. Nessa divisão, cabem aos Municípios ações prioritárias como manutenção da infraestrutura escolar, transporte e alimentação dos estudantes, sem deixar de lado a possibilidade de participação complementar em outras funções educacionais, em articulação com estados e União (Saviani, 2010).

Embora o SNE, regulamentado pelo CNE e pela LDB (1996), represente um avanço normativo e organizacional ao propor a articulação entre União, Estados e Municípios, na prática ele ainda não consegue garantir a efetivação de uma educação de qualidade igualitária em todo o país.

A ideia de unificação de normas, responsabilidades e padrões não se concretiza plenamente diante das desigualdades regionais, da insuficiência de recursos e da falta de mecanismos eficazes de acompanhamento e avaliação. Além disso, a dependência dos municípios em relação ao financiamento e à infraestrutura continua sendo um ponto frágil, já que muitos deles enfrentam dificuldades financeiras para atender às demandas básicas, como manutenção das escolas, transporte e merenda.

Desse modo, percebe-se que o SNE, embora essencial em sua concepção, não é suficiente para assegurar o direito a uma educação igualitária. Faltam esforços mais consistentes das políticas públicas, capazes de enfrentar as desigualdades históricas e estruturais que marcam a educação brasileira, de modo a transformar o sistema em um verdadeiro instrumento de justiça social.

Nessa perspectiva, o PNE também se dá como documento normativo que visa a melhoria da educação, com metas voltadas para a universalização do acesso e elevação da qualidade do ensino na Educação Básica. Com base na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o PNE, observa-se que o Plano foi aprovado com vigência de dez anos, com o objetivo de cumprir o disposto no artigo 214 da Constituição Federal, que já previa o PNE:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009) (Brasil, 1988).

Além de estabelecer o PNE, a Constituição Federal (1988) tem impacto na educação, na medida em que “consolidou o pacto federativo, delegando responsabilidades específicas para União, Estados e Municípios na gestão da Educação Básica” (Dourado, 2007, p. 56). Para o autor, a cooperação entre as esferas governamentais é essencial para a implementação de políticas educacionais eficazes.

Dito isso, Gadotti (2009, p. 86) destaca que “a educação enquanto direito fundamental exige a colaboração entre os três níveis de governo: a União, Estado e Municípios”, garantindo o desenvolvimento contínuo do processo educativo. Desse modo, em relação à Educação

Básica, a União, Distrito Federal, os Estados e os Municípios possuem competências específicas. A União é responsável por coordenar a política nacional de educação, estabelecer diretrizes gerais e garantir o financiamento, por meio de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Os Estados e o Distrito Federal atuam na gestão e organização dos Ensinos Fundamental e Médio, enquanto os municípios são responsáveis, principalmente, pela Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Faz-se necessário ressaltar que para haver a universalização do acesso à educação, os níveis de ensino se organizam por meio das secretarias de educação, sejam estaduais, distrital ou municipais, para promover e garantir a permanência dos estudantes, bem como formular e coordenar a política de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência.

Os documentos oficiais que descrevem o papel das secretarias de educação estadual e municipal incluem a LDB (Brasil 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de resoluções e normas específicas que regulam a gestão das escolas de cada rede de Ensino. Esses documentos delineiam as responsabilidades, competências e diretrizes operacionais para a educação básica em suas respectivas esferas de atuação. Para efeito de demonstrar o papel das secretarias, apontamos a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), de Minas Gerais e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia, município onde essa pesquisa está centrada.

O PNE, previsto desde a promulgação da Constituição brasileira, foi instituído pela Lei n.º 13.005, de 2014, e estabelece diretrizes fundamentais para a política educacional brasileira, como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a valorização dos profissionais da educação e a promoção da gestão democrática da educação pública (Brasil, 2014).

Essa lei também determina que as metas do PNE, estabelecidas no período de 2014 a 2024, devem ser cumpridas dentro de sua vigência, utilizando como referência dados estatísticos oficiais. O acompanhamento da execução e o monitoramento das metas do PNE são assegurados por diferentes instâncias, conforme previsto no artigo 5º, sendo de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), das comissões de educação da Câmara dos Deputados e do Senado, além do Fórum Nacional de Educação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publica, a cada dois anos, estudos que acompanhem o progresso das metas, organizados por entes federados e consolidados nacionalmente.

A LDB estabelece o marco regulatório que organiza o sistema educacional brasileiro, definindo as responsabilidades dos diferentes entes federativos e os objetivos da Educação Básica (Brasil, 1996). Além disso, a LDB também desempenha um papel fundamental na organização e regulação da educação no Brasil, orientando as diretrizes e as políticas educacionais em todos os níveis e etapas do ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, garantindo a busca pela qualidade e equidade no processo educacional.

Sobre a formulação de políticas educacionais no nível estadual de ensino, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), órgão central responsável, atua também na supervisão das Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Por sua vez, as SREs atuam como intermediárias entre a SEE e as escolas, garantindo a implementação das diretrizes e a supervisão das unidades de ensino em suas respectivas regiões, nas competências estaduais e municipais.

1.2 Estrutura Organizacional do Sistema de Educação do Município de Uberlândia

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia desempenha papel central na implementação e formulação das políticas educacionais municipais, supervisionando as escolas e oferecendo suporte técnico e pedagógico atendendo a crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, em todos esses ciclos que compõem sua área de competência.

Sobre o papel das secretarias de educação municipais, Freitas segundo o Artigo 11 da LDB (Brasil 1996) as secretarias de educação têm a responsabilidade de coordenar a política educacional no âmbito local, assegurando a qualidade do ensino e o cumprimento das diretrizes estabelecidas em âmbito nacional e estadual. Desta maneira as secretarias devem oferecer apoio técnico e pedagógico às escolas, garantindo o desenvolvimento contínuo do processo educativo.

O município de Uberlândia está localizado no estado de Minas Gerais. Sua população é em torno de 713.224 habitantes, de acordo com a última divulgação do Censo de 2022, contudo, a expectativa é de 761.835 pessoas em 2025, segundo as estatísticas divulgadas no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2025).

De acordo com os dados do IBGE referentes aos anos de 2010 e 2022, o segundo município mais populoso de Minas Gerais atingiu 98,83% no Índice de Escolarização e 0,789 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), dados estatísticos que representam a cidade em desenvolvimento constante. O município de Uberlândia é forte em diversos setores como Agricultura, Agropecuária e Turismo Empresarial. Com mais de 120 escolas municipais

e 48 organizações educacionais, Uberlândia é destaque na oferta da Educação Básica nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O setor da educação é conduzido pela SME de Uberlândia, e segue, além das normativas que regem as instituições de ensino brasileiras e a LDB (Brasil, 1996), documentos orientadores a nível municipal, como as DCM, documento normativo que foi construído com a participação de profissionais de todos os segmentos da educação e disponibilizado no *site* da Prefeitura desde 2020 (Uberlândia, 2020).

O CEMEPE foi o responsável pela organização do processo de desenvolvimento das DCM. No espaço do CEMEPE, profissionais da educação atuantes na Educação Básica se reuniram para discutir e elaborar as DCM de maneira colaborativa e democrática. Este documento, elaborado de forma conjunta com os docentes e outros agentes da gestão educacional, reflete a busca pela melhoria da qualidade do ensino no município.

Desse modo, as DCM de Uberlândia configuram-se como um instrumento normativo e orientador das práticas pedagógicas na RME, sendo fundamentais para a atuação dos Analistas Pedagógicos junto ao corpo docente. Esse documento apresenta a organização e estrutura de cada segmento educacional, explicitando as concepções pedagógicas adotadas pelo município, bem como as legislações e normas que regem a educação em âmbito local. As DCM estão organizadas por etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e contemplam os objetivos de aprendizagem, metodologias recomendadas e orientações para avaliação da aprendizagem. Com base nas DCM, busca-se atender às necessidades e características específicas da RME de Uberlândia (Uberlândia, 2020).

As DCM descrevem que cada escola tem suas especificidades, mas ressalta que todas fazem parte desta rede e que, diante da necessidade de buscar o fortalecimento da identidade do trabalho pedagógico desta rede, é indispensável que todas as escolas estejam alinhadas com as DCM.

Alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgadas em 2018, e às especificidades do contexto educacional de Uberlândia, essas diretrizes possibilitam o assessoramento qualificado do Analista Pedagógico, subsidiando o planejamento, a implementação e o acompanhamento de práticas educativas coerentes com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, além de fortalecerem a intencionalidade formativa e a identidade pedagógica da rede municipal.

Quadro 1: Estrutura Organizacional da RME de Uberlândia

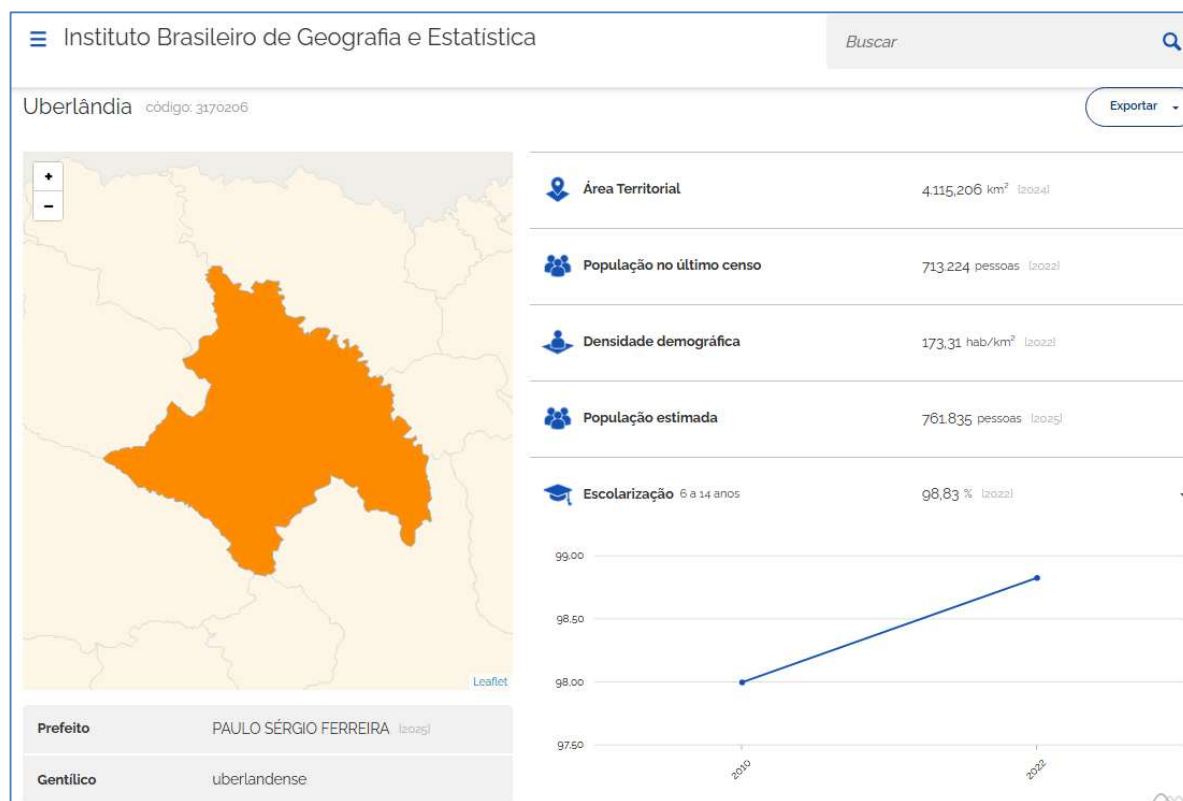
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA		
Total de escolas	67 EMEIs	
57 EMEFs	30 com Educação Infantil	
	5 com turmas de tempo integral	
	01 EM Cidade da Musica	
	21 de Ensino Fundamental	
52 escolas administradas pela OSC	51 de Educação Infantil	
	1 de Ensino Fundamental	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Cemepe (2025).

Conforme ilustrado pelo Quadro 1, cujos dados trazem informações fornecidas pelo Cemepe (2025), a RME de Uberlândia oferta a Educação Infantil através das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), e o Ensino Fundamental através das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Ainda segundo a fonte, a RME também oferta o ensino de música, através da Escola Municipal Cidade da Música, bem como as Organizações da Sociedade Civil (OSC), instituições de ensino que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental que não visam ao lucro e têm como propósito atuar em parceria com o município na promoção do bem comum, contribuindo para a realização de ações voltadas ao interesse coletivo.

Contudo, ao analisar os dados fornecidos pela RME de Uberlândia, evidencia-se uma discrepância significativa entre a demanda populacional e a oferta de instituições educacionais. Atualmente, a cidade apresenta mais de setecentos mil habitantes e a distribuição das escolas municipais não parece acompanhar proporcionalmente esse crescimento demográfico. A figura a seguir ilustra os dados atualizados segundo o IBGE (2023).

Figura 1: Dados estatísticos do IBGE, Censo de 2022 (2023)



Fonte: IBGE (2023)

São 67 EMEIs e 57 EMEFs para atender a população, o que coloca em questão a capacidade da RME de atender toda a demanda de crianças e adolescentes em idade escolar. Após as considerações acerca da estrutura organizacional da RME de Uberlândia, a seguir apresenta-se a subseção sobre os profissionais da educação.

1.3 Profissionais da Educação de Uberlândia

As instituições municipais escolares da cidade de Uberlândia se articulam aos documentos normativos, orientadores da elaboração de seus currículos, bem como às DCM do município de Uberlândia. Para seu efetivo funcionamento, as escolas contam com a atuação de um corpo docente, gestão escolar, membros do administrativo e Agentes de Serviços Gerais (ASG). Os profissionais da educação no contexto da Educação Básica englobam o corpo docente – professores, intérpretes e profissionais de apoio, bem como a gestão escolar, tendo em vista que as atribuições e funções desses profissionais estão atreladas para atender os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Para ingressar no serviço público municipal, atuando na área da educação, há duas formas de assumir cargos: via processo seletivo ou via concurso público. No quadro 2, a seguir,

são ilustrados os cargos que compõem o corpo docente das instituições escolares municipais, seus requisitos e suas principais atribuições:

Quadro 2: Cargos do corpo docente da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia

Cargos	Requisitos	Principais Atribuições
Instrutor de Libras	Ensino Médio + ProLibras ou Curso Técnico com Libras como disciplina ou Curso de Formação em Libras	Ministrar aulas de Libras; planejar atividades didáticas; elaborar recursos visuais; apoiar o ensino da língua e cultura surda.
Intérprete Educacional	Graduação em Tradução e Interpretação (com habilitação em Libras/Língua Portuguesa) ou Licenciatura em Letras com habilitação em Libras/Letras-Libras, ou graduação em qualquer área com certificação de proficiência na tradução e interpretação Libras-Português.	Atuar na interpretação das aulas e atividades educacionais; facilitar a inclusão dos alunos surdos na escola regular.
Educador Infantil I	Curso Superior Licenciatura ou Magistério	Atuar na docência da Educação Infantil; organizar atividades pedagógicas; cuidar de aspectos afetivos, cognitivos e sociais da criança.
Profissional de Apoio Escolar	Magistério ou Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior. Acrescido de Curso Técnico de Cuidador para apoio ao aluno com deficiência nas escolas.	Auxiliar nas atividades pedagógicas e administrativas; acompanhar estudantes com deficiência; mediar ações de inclusão.
Professor do 1º ao 5º ano	Curso Superior Licenciatura ou Magistério	Exercer a docência da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I (Anos Iniciais); planejar, executar e avaliar atividades pedagógicas.
Professor especialistas e do fundamental II	Licenciatura plena na área específica em que atuará (por exemplo: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, etc.), conforme exigido para os componentes curriculares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Ministrar aulas, atividades pedagógicas planejadas. Elaborar plano de aula, programas e planos de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica da escola e do regimento escolar.

Fonte: Elaboração própria com base na Lei n.º 11.967, de 29/09/2014² (Uberlândia, 2025).

Além dos cargos de Educador Infantil I (atuantes na Educação Infantil - EI e Professor I – atuantes desde a EI ao Ensino Fundamental I), há os cargos de Professor (profissionais que atuam da EI ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental).

Os professores são responsáveis por planejar e ministrar aulas, elaborar materiais e avaliações, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, participar da construção do Projeto

² Lei n.º 11.967, de 29 de setembro de 2014, que dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências.

Político Pedagógico (PPP) da escola, integrar-se às ações com a comunidade escolar e participar de formações continuadas e atividades administrativas.

Para o exercício dessas funções, exige-se formação compatível com a área de atuação: Licenciatura Plena em Ciências da Natureza ou Biologia (com habilitação em Ciências da Natureza), para Ciências; Licenciatura Plena em Educação Artística, Artes Visuais, Cênicas, Música, Dança ou Artes Plásticas, para Arte; Licenciatura Plena em Educação Física; Licenciatura Plena em Geografia, História ou Matemática (ou Ciências com habilitação em Matemática); Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa ou em Inglês para os respectivos componentes; Licenciatura Plena em Pedagogia, com os componentes exigidos por lei, para atuação na Educação Infantil e anos iniciais; e, para Ensino Religioso, Licenciatura Plena na área específica ou em qualquer área com currículo ou pós-graduação adequada (Uberlândia, 2014).

Ainda de acordo com a Lei n.º 11967 de 29 de setembro de 2014 (Uberlândia, 2014) que dispõe do Plano de Cargos e Carreiras do município, para o cargo de Professor de Libras, além das atribuições gerais, incluem-se funções específicas como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no ensino regular, planejamento bilíngue, articulação com professores e famílias, e promoção da Libras na comunidade escolar, exigindo-se graduação em Tradução e Interpretação com habilitação em Libras, ou Licenciatura em Letras com habilitação em Libras, ou graduação com certificação (Prolibras³) através dos Exames Nacionais para Certificação de Proficiência no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

Quanto aos cargos atuantes na gestão escolar (Analistas Pedagógicos, Diretores e Vice-Diretores), cujo ingresso se dá da mesma forma que os cargos do corpo docente, há diferentes requisitos e atribuições referentes à sua atuação na área. Esses profissionais, segundo o Plano de Cargo e Carreiras, pertencem ao quadro do magistério: conjunto de servidores que exercem as atividades de suporte pedagógico direto à docência, incluindo, portanto, os profissionais de direção, de coordenação pedagógica e os de inspeção escolar. Cabem a esses profissionais as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar, formar e gerir a educação básica.

³ O Prolibras foi um programa criado pelo MEC até 2015, com o objetivo de certificar a proficiência em Libras, tanto pessoas surdas como ouvintes, com ensino médio ou graduação, interessadas em atuar no ensino ou tradução/interpretação de Libras.

A seguir, no Quadro 3, encontram-se as descrições dos principais requisitos para atuar nos cargos de gestão escolar, bem como suas principais atribuições:

Quadro 3: Atribuições e Requisitos referentes à gestão escolar do município de Uberlândia

Cargo	Requisitos	Principais atribuições
Analista Pedagógico	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação ou especialização <i>lato sensu</i> em Orientação Educacional ou Supervisão Escolar (mínimo de 360 horas); ou Licenciatura Plena em qualquer área com especialização <i>lato sensu</i> em Orientação Educacional ou Supervisão Escolar (mínimo de 360 horas).	Coordenar, acompanhar e intervir no processo pedagógico nas unidades escolares, assessorando alunos, professores e comunidade escolar; apoiar a elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação escolar; realizar orientações pedagógicas, acompanhar o rendimento e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes; promover ações para superação de dificuldades de aprendizagem e inclusão; fomentar a integração escola-família-comunidade; oferecer suporte teórico-metodológico à equipe docente; coordenar reuniões pedagógicas e formação continuada; e articular o trabalho entre educação regular e especial.
Vice-Diretor	Os requisitos para o cargo de Vice-Diretor de Escola Municipal (VCDEM) incluem ser servidor efetivo vinculado à educação pública municipal. Diferente do cargo de Diretor, não há exigência de participação em processo de certificação, mas outros critérios podem ser estabelecidos por regulamento complementar.	Substituir o Diretor em caso de ausência; representar o Diretor em reuniões internas e externas, quando designado; coordenar os trabalhos da secretaria escolar conforme orientações da gestão; auxiliar o Diretor nas atribuições do cargo, sempre sob sua supervisão; acompanhar e relatar atividades da supervisão, orientação e inspeção escolar; atender pais e comunidade escolar conforme normas da Secretaria de Educação; relatar ao Diretor atos de indisciplina e vandalismo praticados por alunos; executar outras atribuições compatíveis com sua função, conforme delegação.
Diretor	Desde 2023, o provimento do cargo de Diretor Escolar no município ocorre por meio de processo interno de certificação, com validade de quatro anos a partir da publicação do resultado final no Diário Oficial do Município. Podem participar apenas servidores efetivos que ocupem os cargos de inspetor escolar, professor, Analista pedagógico ou profissional de apoio escolar. É necessário, ainda, pertencer ao quadro do magistério ou ser profissional de apoio escolar, conforme a Lei n.º 11.967, de 29 de setembro de 2014, e suas alterações.	Participar da elaboração e acompanhamento dos currículos escolares; apoiar tecnicamente o corpo docente e propor soluções para os desafios pedagógicos; acompanhar e avaliar o rendimento escolar dos alunos; selecionar materiais didático-pedagógicos; garantir o cumprimento da legislação educacional vigente na escola; elaborar, junto à equipe, o regimento escolar e do caixa escolar; promover discussões sobre democratização do ensino e articulação entre segmentos escolares; orientar o desenvolvimento das potencialidades dos educandos; levantar informações familiares e sociais relevantes para a orientação educacional; organizar

		registros e fichários das atividades escolares; participar da construção de currículos, metodologias e critérios de avaliação; analisar causas da reprovação, evasão e exclusão escolar; contribuir para a elaboração da proposta político-pedagógica e do plano de ação da rede; supervisionar estágios realizados na escola; orientar a produção de relatórios institucionais; planejar, acompanhar e avaliar projetos e atividades escolares; executar outras atividades correlatas à função.
--	--	--

Fonte: Elaboração própria com base nas publicações oficiais do Diário Oficial do Município de Uberlândia de 2019 e 2023⁴ (2025).

Com base nas publicações do Diário Oficial de Uberlândia, compreende-se que a gestão escolar abrange processos colaborativos e complexos, demandando a atuação articulada de diferentes cargos que, integrados, asseguram o funcionamento institucional e a qualidade do processo educativo. Nesse cenário, o Diretor, o Vice-Diretor e o Analista Pedagógico formam o núcleo central da equipe gestora, cada qual com atribuições específicas, mas interdependentes, orientadas por objetivos comuns de gestão democrática e eficaz da escola.

No contexto da rede municipal de Uberlândia, o diretor escolar exerce papel de liderança administrativa e pedagógica, sendo o responsável por coordenar as ações institucionais, garantir o cumprimento da legislação educacional, acompanhar a execução do currículo, promover o diálogo com a comunidade e mobilizar a equipe escolar em torno do PPP.

Em relação ao diálogo da equipe em prol da construção de um PPP democrático, Ferrari (2011) corrobora com Freire (1971), ao afirmar que:

O diálogo é um conteúdo inato da existência humana e ocorre na relação. Através do diálogo, faz-se necessário a transcendência das relações antagônicas, apontando a importância da conscientização de que é necessário pensar além do individual, assumindo posturas. O diálogo é imprescindível no sonho que se ousa sonhar: a construção coletiva do PPP institucional depende de momentos de interação, reflexão e debate. Freire (1971) permite também a reflexão diante da neutralidade e nos permite afirmar que sem posturas definidas, os sujeitos não contribuem para a transformação da realidade (Ferrari, 2011, p.167).

Torna-se evidente que a construção coletiva do PPP exige mais do que a elaboração formal de um documento institucional: requer o engajamento de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. Dessa forma, cabe à gestão escolar incentivar a participação efetiva da

⁴ Fontes de atribuições e requisitos para os cargos de gestão escolar do município de Uberlândia: Diário Oficial do Município n.º 5658, de 5 de julho de 2019; Diário Oficial do Município n.º 6572, de 17 de março de 2023.

equipe no processo de elaboração do PPP, alicerçada em práticas dialógicas que promovam a escuta, o respeito às diferentes vozes e a tomada de decisões compartilhadas.

Os profissionais atuantes na gestão escolar assumem um perfil de liderança, a exemplo do papel do diretor. Segundo Rovani (2023), a atuação do diretor demanda não apenas competências técnicas e administrativas, mas, sobretudo, a capacidade de liderar processos coletivos, inspirando e mobilizando a comunidade escolar na direção de metas educacionais claras e inclusivas.

O Vice-Diretor, por sua vez, atua como apoio direto à direção, assumindo suas funções em momentos de ausência e colaborando de forma contínua com a gestão cotidiana da escola. Suas atribuições envolvem a representação institucional, o acompanhamento dos processos administrativos e pedagógicos, o atendimento às famílias e a mediação de situações que envolvam a manutenção da ordem no ambiente escolar (Uberlândia, 2019). Essa atuação reforça o caráter coletivo da liderança escolar, conforme destaca Rovani (2023), ao considerar que o trabalho do gestor escolar exige uma prática articulada, compartilhada e comprometida com os princípios da gestão democrática.

Já o Analista Pedagógico, com foco específico nos processos de ensino e aprendizagem, desempenha papel fundamental na mediação pedagógica entre docentes, discentes e Diretor escolar. O papel do Analista Pedagógico encontra respaldo na análise de Rovani (2023), quando o autor afirma que a mediação pedagógica exercida pelos profissionais da gestão é determinante para a constituição de uma escola que aprende, se reinventa e responde aos desafios da contemporaneidade, especialmente no que se refere à equidade e à efetiva melhoria da aprendizagem.

A gestão escolar (Diretores, Vice-Diretores, e Analistas Pedagógicos) na contemporaneidade exige profissionais capazes de atuar para além da dimensão técnica, assumindo um posicionamento ético, político e pedagógico frente aos desafios impostos à escola pública. Para Lück (2009), o gestor escolar deve desenvolver competências que vão desde o planejamento e organização até a mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos comuns, promovendo um ambiente institucional voltado à aprendizagem.

Essa liderança deve ser construída de forma contínua, com base na escuta ativa, no diálogo permanente e na valorização do coletivo. Nesse contexto, a atuação articulada entre o Diretor, o Vice-Diretor e o Analista Pedagógico adquirem relevância estratégica, pois são esses profissionais que operam diretamente na condução e no fortalecimento do projeto pedagógico da escola.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2015) enfatiza que a gestão escolar deve ser compreendida como uma ação pedagógica, ou seja, como mediação entre os objetivos sociais da educação e as práticas concretas realizadas no cotidiano da escola. Segundo o autor, os gestores não podem se limitar à função burocrática, mas precisam se comprometer com a qualidade do ensino, o acompanhamento da aprendizagem e a efetivação do direito à educação. Essa abordagem reafirma o papel do Analista Pedagógico como articulador de processos formativos e promotor da equidade educacional, especialmente ao fomentar práticas inclusivas, acompanhar o rendimento escolar e mediar ações junto aos docentes.

Nesse sentido, Paro (2010) contribui para a discussão ao destacar que a gestão escolar, para ser efetivamente democrática, deve estar centrada nas relações humanas, na participação coletiva e na construção de uma escola que atenda ao interesse público. O autor defende que a direção escolar não se resume a cumprir normas, mas, sim, a garantir condições para que o trabalho educativo ocorra de forma crítica, reflexiva e transformadora. Assim, a figura do Vice-Diretor como agente de escuta e ponte entre os diversos segmentos da escola ganha importância, pois ele colabora diretamente para a fluidez das ações institucionais e para o fortalecimento dos vínculos com a comunidade.

A atuação conjunta entre os gestores escolares, como defende Rovani (2023), constitui a base para uma liderança compartilhada e consciente do seu papel social. A autora ressalta que “o desempenho do diretor escolar está diretamente relacionado à sua formação em liderança e à sua capacidade de articular pessoas, processos e finalidades educativas” (Rovani, 2023, p. 54). Essa liderança não é isolada, mas se concretiza na cooperação com os demais profissionais da gestão, que devem atuar com clareza de funções e unidade de propósitos. A complementaridade entre diretor, vice-diretor e Analista pedagógico, nesse sentido, não apenas amplia a capacidade de intervenção na realidade escolar, como também assegura coerência entre o planejamento pedagógico e as práticas efetivas.

A construção de uma escola democrática e orientada para a aprendizagem exige, portanto, um modelo de gestão baseado na corresponsabilidade, na formação continuada dos profissionais e na valorização da autonomia da escola. Como afirmam Lück (2009) e Libâneo (2015), uma gestão comprometida com a transformação social pressupõe que seus líderes estejam preparados para enfrentar desafios com sensibilidade, competência técnica e visão crítica. Ao promover a articulação entre a legislação, os princípios da gestão democrática e as necessidades concretas da comunidade escolar, a equipe gestora reafirma o compromisso com a escola pública como espaço de cidadania, equidade e inclusão.

Posto isto, na seção seguinte, apresenta-se discussões acerca do cargo de Analista Pedagógico da RME de Uberlândia, de modo a investigar a identidade profissional no sistema da Educação Básica, as percepções construídas pela sociedade, pelas instituições escolares e pelos próprios pares no ambiente de trabalho, acerca das atribuições e da atuação do Analista Pedagógico.

Seção 2

2. ANALISTA PEDAGÓGICO

Com as atribuições da gestão escolar do município de Uberlândia já delineadas na seção anterior desta dissertação, a presente seção propõe uma reflexão abrangente sobre a profissão do Analista Pedagógico, com ênfase em sua constituição, evolução e consolidação no contexto educacional do município de Uberlândia. Ao explorar os marcos históricos e as transformações que marcam essa trajetória, busca-se compreender como essa função foi sendo delineada ao longo do tempo, tanto nas atribuições práticas quanto nas representações sociais construídas em torno do cargo. O estudo contempla ainda os modos como a atuação desses profissionais se insere no cotidiano escolar, interagindo com as demandas institucionais, os desafios pedagógicos e as dinâmicas coletivas que permeiam o ambiente educacional.

2.1 Trajetória histórica do Analista Pedagógico

Compreender a trajetória histórica e os elementos específicos que configuram essa atuação profissional do Analista Pedagógico torna-se essencial para analisar os desafios enfrentados nesse contexto educacional, bem como as dinâmicas e interferências que emergem das interações cotidianas nas escolas.

A supervisão escolar teve sua primeira aparição no Brasil durante a educação jesuítica, através da figura do *Ratio*, considerado o prefeito geral de estudos, que configurou uma sistematização da pedagogia jesuítica através do Plano Geral ou *Ratio Studiorum*. Sua função principal era auxiliar o reitor numa perspectiva hierárquica, sendo professores e estudantes seus “subordinados” (Saviani, 2008).

Essa origem revela um caráter de supervisão voltado mais para a manutenção da ordem e da disciplina do que para a formação pedagógica e emancipatória, o que permite perceber as heranças autoritárias e centralizadoras que ainda podem ser observadas em certas práticas de gestão e acompanhamento docente.

Desse modo, o surgimento da supervisão no Brasil, longe de se limitar a um aspecto técnico-administrativo, reflete também um projeto político-ideológico de controle do saber e do fazer educativo, que precisaria ser superado através de práticas de formação continuada condizentes às atribuições da supervisão, bem como em função de atender às demandas da comunidade escolar.

Até mesmo a origem etimológica do termo “supervisionar” já revela seu sentido principal: significa orientar ou conduzir a partir de uma instância superior, ou ainda exercer a função de superintendência (Ferreira, 1993 *apud* Reis, 2023). Dessa forma, a supervisão carrega em sua própria denominação a essência de sua atuação, estando sua função diretamente relacionada à identidade que a define.

Assim, a supervisão escolar carrega em sua própria denominação uma função historicamente atrelada ao controle e à autoridade sobre as práticas pedagógicas, o que influenciou diretamente a identidade construída em torno dessa função.

No histórico do Plano de Cargos de Carreiras do município de Uberlândia, houve uma mudança significativa para os cargos de Supervisor Escolar e Orientador Pedagógico. Com a promulgação da Lei Complementar n.º 661/2019 (Uberlândia, 2019), o plano de cargos e carreiras da RME de Uberlândia foi reestruturado, ao instituir o cargo de Analista Pedagógico em substituição aos cargos anteriormente denominados de Especialista em Educação, que englobavam funções como Supervisor Escolar e Orientador Pedagógico (Reis, 2023).

O artigo 33-k da Lei 661/19 discorre o seguinte: “Ficam transformadas as especificidades de Orientador Educacional e Supervisor Escolar no cargo de provimento efetivo de Analista Pedagógico, nos termos do anexo III, e atribuições constantes no Anexo IV desta Lei” (Uberlândia, 2019). Assim, a precarização do trabalho do Analista Pedagógico, em decorrência da sobrecarga de atribuições, se intensifica, já que unificaram as funções de dois cargos para o Analista Pedagógico (Reis, 2023).

Essa mudança representa não apenas uma alteração de nomenclatura, mas também este movimento de reorganização das atribuições e da identidade profissional desses sujeitos, alinhando-se a novas concepções sobre a atuação pedagógica nas escolas e no âmbito da gestão educacional.

Nota-se, a mudança dos cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar para o cargo de Analista Pedagógico no município de Uberlândia. A criação do cargo de Analista Pedagógico, ao mesmo tempo em que representa uma tentativa de romper com o estigma tradicional de controle associado à supervisão escolar, busca ressignificar o papel desses profissionais, favorecendo uma abordagem mais colaborativa, formativa e integrada às demandas educacionais contemporâneas.

Do mesmo modo, compreender a formação no curso de Pedagogia é essencial para entender as mudanças nas nomenclaturas e também desse profissional o percurso nas instituições de ensino. A avaliação histórica da formação em Pedagogia será fundamentada, sobretudo, na análise da legislação e nas políticas educacionais.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, requisito para o cargo de Analista Pedagógico, evidencia diversas formas de organização curricular e estrutural que foram modificadas ao longo do tempo. Essas transformações ocorridas no curso e na área educacional têm impactos na maneira como os pedagogos são percebidos nas escolas e nas tarefas realizadas por esses profissionais.

Nos anos 1930, surgiram os cursos de licenciatura no Brasil, incluindo o curso de Pedagogia, criado pela Reforma Francisco Campos em 1939, para formar professores e técnicos em educação. A primeira regulamentação do curso de Pedagogia previa a formação de bacharéis, técnicos e especialistas em educação. De 1940 a 1961, houve poucas mudanças no curso, e a formação dos pedagogos dependia das esferas superiores (Brzezinski, 1996; Saviani, 2009).

Na década de 1960, o Brasil enfrentava dificuldades sociais e políticas, e o Parecer n.º 252/69 (Brasil, 1969) do Conselho Federal de Educação (CFE) trouxe novos delineamentos para o curso de Pedagogia. A graduação passou a formar especialistas em educação, enquanto a formação de docentes ocorria nas escolas normais. O curso de Pedagogia passou a incluir habilitações como Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar, fragmentando a visão escolar (Brasil, 1969).

As mudanças sociais, políticas e tecnológicas levaram a alterações nas legislações educacionais brasileiras, como a LDB (Brasil, 1996), que define regulamentos para a educação e os sistemas de ensino. Na perspectiva da LDB, o curso de Pedagogia formará profissionais para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em funções de supervisão, orientação, inspeção e administração escolar. Também permite que licenciados em outras áreas atuem como “Especialistas de Educação” após concluírem a pós-graduação, gerando questionamentos sobre a prática da coordenação pedagógica devido às diferentes formações.

Além disso, a LDB (Brasil, 1996), gerou debates teórico-políticos entre forças hegemônicas e defensores de uma formação pedagógica de qualidade. Enquanto setores hegemônicos defendiam uma formação voltada para atender às exigências do mercado e com ênfase em aspectos técnicos e instrumentais. Outros grupos reivindicavam uma proposta pedagógica crítica, comprometida com a qualidade social da educação e com a valorização do professor. Com isso, essas disputas de concepções explicam o intervalo entre Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para licenciaturas, e a Diretriz Curricular Nacional para Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, definiu o campo de atuação do pedagogo, extinguindo habilitações específicas e permitindo com que o profissional atue na supervisão, inspeção, orientação e administração escolar. Dessa maneira, a resolução ampliou a área de atuação do pedagogo ao enfatizar a investigação, a reflexão crítica e a experiência na base de sua formação, consentindo sua atuação na gestão de processos educativos e na produção de conhecimento científico e tecnológico. Por isso, o papel da supervisão escolar, hoje exercido pelo Analista Pedagógico no município de Uberlândia, é responsável pela visão global da escola, envolvendo estudantes, docentes, famílias e proposta pedagógica (Macedo, 2016; Saviani, 2008).

De acordo com Macedo (2016), o papel do supervisor escolar historicamente focava no controle das ações da escola, perpetuando a visão de fiscalização e burocratização do ensino. Segundo Saviani (2008), a organização escolar reflete a organização social, de modo que escolas estruturadas em classes e professores responsáveis por expor lições e orientar exercícios.

A partir dos princípios da LDB (Brasil, 1996), do Parecer nº 05/2005 do CNE (Brasil, 2005) e da Resolução nº 01/2006 (Brasil, 2006) foram instituídas as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. Essas diretrizes extinguiram as habilitações específicas, permitindo aos graduados atuar como supervisores, inspetores, orientadores e administradores escolares. O Parecer nº 05/2005 ajudou a definir o cargo de Analista Pedagógico como o conhecemos hoje (Brasil, 2005).

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo Analista Pedagógico, especialmente no exercício de atribuições historicamente vinculadas à supervisão escolar, ainda se encontra em processo de consolidação. Compreender o percurso histórico dessa função no âmbito local é necessário para reconhecer as múltiplas situações vivenciadas por esses profissionais, bem como para esclarecer as transformações que marcaram sua nomenclatura, natureza e campo de atuação ao longo do tempo.

Essa abordagem permite não apenas contextualizar a constituição do cargo, mas também valorizar suas especificidades dentro da estrutura escolar, revelando os desafios, avanços e ambiguidades que permeiam a identidade e a prática do Analista Pedagógico no cotidiano das unidades escolares.

A legislação educacional conecta políticas governamentais às expectativas do mercado de trabalho e às realidades sociais de diferentes períodos históricos e políticos. Essa relação influenciou a estrutura dos programas de formação para profissionais da educação.

Atualmente, o papel do Analista Pedagógico tem se transformado, sendo reconhecido como um mantenedor pedagógico, que, além de suas diversas atribuições, com a unificação de dois cargos, atua de maneira colaborativa no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na implementação de estratégias pedagógicas eficazes e na resolução de conflitos, com foco no desenvolvimento integral da comunidade escolar, segundo Reis (2023).

2.2 Perfil do Analista Pedagógico e acesso à profissão no município de Uberlândia

A constituição do perfil profissional do Analista Pedagógico resulta de um processo histórico de redefinições e ampliações de suas atribuições e de sua formação. No âmbito normativo, as Diretrizes Nacionais consolidadas em 2002 e 2006 passaram a compreender o pedagogo como um profissional com formação ampla, ancorada na articulação entre teoria e prática, na reflexão crítica e na capacidade investigativa (Brasil, 2006).

A partir das Resoluções CNP/CP nº 1 (Brasil, 2002; 2006) entende-se que os pedagogos licenciados podem atuar na gestão dos processos educativos, no acompanhamento pedagógico e na produção de conhecimentos no campo educacional, campo em que atua o Analista Pedagógico no município de Uberlândia. É fundamental que, para alcançar atuação condizente com as demandas da escola, é preciso que o Analista estude as normativas institucionais e organizacionais, bem como o perfil da comunidade escolar, a fim de estabelecer metas adequadas a cada realidade.

Por isso, a indução profissional e a formação continuada são essenciais para o Analista Pedagógico, em início de carreira, refletir sobre suas práticas e aprimorar seus conhecimentos, de modo a tornar-se referência para o corpo docente e contribuir para o acolhimento e o diálogo entre os professores, a fim de superar os desafios enfrentados no início da carreira (Sena, 2021).

Neste cenário 2025 o Analista atua em um ambiente com diferentes níveis de ensino, o que, por si só, já representa uma dificuldade significativa, uma vez que exige o manejo de práticas pedagógicas diferentes. Em sua atuação, o Analista Pedagógico se depara com situações que exigem não apenas de conhecimentos técnicos, mas habilidades interpessoais, emocionais e de mediação de conflitos (Sena, 2021), o que sugere a importância de abordagens mais assertivas de indução profissional no início de sua carreira.

Diante das transformações no papel do Analista Pedagógico, observa-se que sua atuação se desloca de uma perspectiva fiscalizadora para uma abordagem mais colaborativa e reflexiva, fundamentada em uma formação continuada que favorece a inovação e a criticidade no enfrentamento dos desafios educacionais. Os estudos analisados evidenciam a importância de

práticas integradoras, do diálogo entre os profissionais da educação e do compromisso com uma educação dinâmica e contextualizada.

Acerca do ingresso dos profissionais da educação na administração pública, podemos dizer que representa um processo que abrange não apenas os trâmites legais e administrativos, mas também aspectos humanos, sociais, culturais e institucionais, os quais influenciam significativamente a atuação dos profissionais no contexto escolar (Brasil, 1988).

Embora os discursos contemporâneos enfatizem a formação continuada, a inovação e a criticidade, na prática, ainda se observa a presença de estruturas burocráticas e hierarquizadas que limitam a autonomia do Analista Pedagógico. O deslocamento de seu papel, portanto, não ocorre de maneira linear, mas em meio a disputas de concepções sobre o que significa orientar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico (Reis, 2023).

Além disso, o ingresso dos Analistas Pedagógicos na RME, longe de ser apenas um procedimento técnico ou legal, revela-se um processo atravessado por dimensões humanas, sociais e institucionais que interferem diretamente na constituição das identidades profissionais e nas possibilidades de transformação do cotidiano escolar.

Assim, é preciso repensar a função do Analista Pedagógico como sujeito imerso no contexto educacional, capaz de ressignificar práticas enraizadas em modelos de gestão ainda centralizadores. Para isso, práticas de formação continuada, bem como de acolhimento e indução profissional podem auxiliar este profissional a familiarizar-se com suas funções e demandas, mesmo que este profissional enfrente desafios com a sobrecarga de trabalho.

Na RME de Uberlândia, é fundamental compreender os critérios e as etapas que envolvem o ingresso do Analista Pedagógico, uma vez que esse profissional exerce papel estratégico na mediação pedagógica e na articulação das ações educativas. O ingresso pode ocorrer por meio de duas formas: a efetivação, via concurso público, ou a contratação temporária, por meio de processo seletivo simplificado (Uberlândia, 2023).

Independentemente da forma de ingresso, os requisitos são comuns: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação ou curso de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*, em Orientação Educacional ou Supervisão Escolar, com carga horária mínima de 360 horas. Também é aceita a formação em Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, desde que acompanhada de especialização *lato sensu* nas áreas mencionadas, com a mesma carga horária mínima exigida (Uberlândia, 2023).

Após o cumprimento de todos os requisitos legais e normativos para ocupação do cargo, a Prefeitura Municipal, por meio da SME, realiza a convocação dos candidatos aprovados. Nesse momento, é disponibilizada uma lista de vagas com as respectivas unidades escolares e

os turnos disponíveis para atuação. A escolha das lotações ocorre conforme a ordem de classificação dos candidatos, sendo que os mais bem colocados possuem prioridade na escolha do nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou EJA), bem como do turno de trabalho (matutino, vespertino, noturno ou intermediário) (Uberlândia, 2023).

Cabe destacar que a jornada de trabalho do Analista Pedagógico na RME de Uberlândia é de 30 horas semanais, com atuação em apenas uma unidade escolar. O número de turmas atendidas por esse profissional está vinculado à quantidade total de turmas existentes na escola de lotação, sendo sua atuação determinada pelas necessidades institucionais e pedagógicas da unidade.

Dessa forma, a efetivação, após o período probatório de três anos, e a contratação (via processo seletivo) de Analistas Pedagógicos configuram-se como procedimentos que, além de atenderem à legalidade e à transparência no serviço público, garantem a qualificação profissional exigida para o desenvolvimento das ações pedagógicas, contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela rede pública municipal.

2.3 Funções, atribuições e a carreira do Analista Pedagógico no município de Uberlândia

Ao observar os editais de concurso público, com especial atenção ao Edital n.º 01/2019 (Uberlândia, 2019), em conjunto com as normativas educacionais pertinentes, identifica-se que o Analista Pedagógico emerge como um profissional de relevância estratégica na estrutura da SME. Sua atuação transcende a mera função de suporte técnico-pedagógico; configura-se como um pilar fundamental na promoção da qualidade educacional e na coerência pedagógica em toda a rede de ensino.

O Analista Pedagógico, atuante na Educação Básica, ocupa um papel estratégico na articulação das ações pedagógicas e na mediação entre gestão, professores e comunidade escolar. Ao integrar o núcleo de gestão pedagógica, esse profissional contribui para planejar, acompanhar e avaliar as práticas educativas, garantindo que elas estejam alinhadas às necessidades reais dos estudantes e às finalidades formativas da escola. Sua atuação não se limita à supervisão de tarefas: ela envolve o diálogo constante, o apoio ao trabalho docente e a criação de condições para que o projeto educativo da instituição ganhe concretude no cotidiano.

A escola é entendida como um espaço de construção e reconstrução de saberes, valores e significados, não apenas científicos, mas também humanos e sociais. Nesse sentido, a cultura

escolar, conforme destaca Libâneo (2015), reflete modos de pensar, sentir e agir que dão identidade à instituição e orientam as relações entre os sujeitos que nela atuam.

O Analista Pedagógico atua na manutenção da cultura escolar na medida em que articula o corpo docente, a direção, os estudantes e as famílias, estimulando a participação ativa nas decisões pedagógicas e organizacionais da escola e contribuindo para promover ações pedagógicas coerentes. Dessa maneira, a atuação deste profissional na escola requer formação permanente, por isso a implementação de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas na Educação Básica se torna um desafio, especialmente para o Analista Pedagógico, que precisa conciliar a multiplicidade de práticas as quais tem contato com as demandas legais e institucionais.

Nesse cenário, o Analista Pedagógico opera na interface entre as diretrizes macropolíticas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e a realidade micro organizacional das unidades de ensino, garantindo a transposição e a implementação eficaz dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos na legislação vigente.

Ademais, é preciso que o Analista Pedagógico busque compreensão das especificidades inerentes a cada etapa do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, bem como as singularidades presentes na Educação Especial, atuando como um elo entre as demandas da RME e as proposições curriculares e metodológicas.

Seja na assessoria para a elaboração do PPP ou na implementação de práticas educacionais inclusivas, o Analista Pedagógico constitui-se com a importante função da efetividade dos processos educativos, visando à promoção de uma educação equitativa e de excelência para todos os discentes da RME de Uberlândia.

A atuação deste profissional também está em consonância com as determinações da LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996), que estabelece como responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, e do Ensino Fundamental, com prioridade para os anos iniciais, de acordo com o artigo 11, inciso V (Brasil, 1996). Além disso, a LDB (Brasil, 1996), também reforça o dever dos sistemas de ensino de assegurar Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

No contexto educacional do município de Uberlândia, o cargo de Analista Pedagógico representa uma função estratégica no âmbito da gestão educacional e do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede pública municipal. Como já mencionado, trata-se de um profissional que atua entre as políticas educacionais e a prática

pedagógica, promovendo o alinhamento das diretrizes institucionais às realidades e necessidades concretas das unidades escolares. Sua atuação diária envolve tanto a orientação técnico-pedagógica quanto a construção coletiva de caminhos para o fortalecimento da qualidade da educação.

A atuação do Analista Pedagógico também envolve a orientação do corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, por meio de assessoria técnica e pedagógica que estimule a criatividade, a reflexão crítica, o trabalho coletivo e a busca permanente pelo aperfeiçoamento. Essa postura fortalece o desenvolvimento profissional, uma vez que o diálogo sobre dificuldades, experiências e práticas vividas na realidade da escola contribui para processos contínuos de aprendizagem.

Além disso, compete ao Analista Pedagógico a elaboração dos Planos de Trabalho Docente, incentivando a utilização pedagógica integrada dos diversos espaços da escola, bem como a promoção de estratégias voltadas à superação de práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes, em consonância com os princípios de uma educação inclusiva (Uberlândia, 2014).

De acordo com as atribuições publicadas no Diário Oficial do Município de Uberlândia (2019), estão, dentre as atribuições do Analista Pedagógico: coordenar, acompanhar e intervir no processo pedagógico das unidades escolares, assessorando alunos, professores e a comunidade escolar; apoiar a elaboração e a avaliação do PPP e do Plano de Ação Escolar; realizar orientações pedagógicas, acompanhar o rendimento e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; promover ações voltadas à superação de dificuldades de aprendizagem e à inclusão; fomentar a integração entre escola, família e comunidade; oferecer suporte teórico-metodológico à equipe docente; coordenar reuniões pedagógicas e momentos de formação continuada; e articular o trabalho entre a educação regular e a Educação Especial (Uberlândia, 2019).

Essas atribuições evidenciam que o Analista Pedagógico desempenha um papel que vai além do acompanhamento técnico; ele atua como articulador de processos formativos, mediador de conflitos e incentivador de práticas pedagógicas inovadoras, colaborativas e inclusivas. Cabe destacar que, no município de Uberlândia, esses profissionais participam, uma vez por mês, de encontros formativos no CEMEPE Julieta Diniz, durante seu horário de trabalho, seja matutino seja vespertino. Esses momentos formativos são fundamentais para a atualização pedagógica, o fortalecimento da identidade profissional e o compartilhamento de experiências entre os pares.

Logo, a compreensão do papel do Analista Pedagógico na estrutura educacional municipal revela sua importância como agente de transformação pedagógica, responsável por mediar e qualificar os processos educativos nas unidades escolares. Sua atuação está diretamente relacionada à promoção da aprendizagem significativa, ao fortalecimento das práticas inclusivas e ao suporte técnico à equipe docente.

Posto isso, torna-se imprescindível a existência de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, investimentos contínuos na indução profissional e na valorização da carreira, assegurando que esses profissionais possam exercer suas funções com efetividade e contribuir de maneira concreta para a consolidação de uma educação pública de qualidade, democrática e equitativa.

Seção 3

3. INDUÇÃO PROFISSIONAL DO ANALISTA PEDAGÓGICO

Nesta seção apresenta-se o conceito de indução profissional, bem como sua articulação com a formação da identidade profissional do Analista Pedagógico em início de carreira no município de Uberlândia através das iniciativas em formação continuada promovidas pela RME.

3.1 Processo da indução profissional

A indução profissional compreende o conjunto de ações planejadas para acolher, acompanhar e formar profissionais no início de sua trajetória em determinada função. De acordo com Gonçalves (2022) a indução na profissão docente refere-se ao conjunto de ações sistemáticas que buscam apoiar o professor em seus primeiros anos de atuação, momento marcado por descobertas, inseguranças e intensas demandas profissionais.

Diferentemente de um simples período de adaptação, a indução constitui uma etapa formativa específica, que articula acompanhamento, reflexão e orientação contínua, favorecendo a transição entre a formação inicial e o exercício efetivo da docência (Garcia, 1999). Nesse sentido, o processo de indução profissional reconhece que o aprender a ensinar é um processo contínuo, construído no interior da escola e em diálogo com seus desafios concretos.

No contexto dos profissionais da educação, a indução insere-se no campo mais amplo do desenvolvimento profissional docente, ao compreender que a experiência vivida na escola é fonte fundamental de aprendizagem. Programas de indução organizados e estruturados valorizam práticas como observação de aulas, planejamento compartilhado, feedback formativo e momentos reflexivos mediados por um colega mais experiente, geralmente denominado mentor, que auxilia este profissional em início de carreira a desenvolver suas competências profissionais (Marcelo e Vaillant, 2017 *apud* Gonçalves, 2022).

Tais práticas, voltadas ao desenvolvimento da identidade profissional do Analista Pedagógico, contribuem para construir ambientes escolares colaborativos, rompendo com visões isoladas e individualizadas do trabalho desde profissional na escola

Por fim, compreender a indução como política e como prática cotidiana implica concebê-la não como etapa acessória, mas como parte integrante do percurso formativo dos

profissionais da educação. Gonçalves (2022), ao refletir sobre a importância dos processos de indução profissional na carreira dos docentes, ressalta que:

Portanto, consideramos os programas de indução como uma estratégia formativa, que as instituições escolares podem utilizar para acolher e inserir professores iniciantes. Acredita-se que tornar esse tipo de iniciativa como política pública obrigatória no Brasil poderia diminuir a evasão de professores iniciantes e que os benefícios desses programas poderiam ser refletidos na qualidade de ensino ofertada pelo país (Gonçalves, 2022, p.55).

Nesse mesmo sentido, as reflexões de Gonçalves (2022) podem ser ampliadas para o campo de atuação do Analista Pedagógico, uma vez que esse profissional também enfrenta desafios específicos no início de sua carreira na Educação Básica, como a mediação de conflitos, o acompanhamento pedagógico de professores e a articulação entre práticas formativas e demandas institucionais.

Assim como ocorre com os professores iniciantes, a inserção do Analista Pedagógico na profissão demanda apoio sistemático, acompanhamento e espaços reflexivos que permitam compreender a cultura escolar a qual faz parte, consolidar sua identidade profissional e qualificar suas intervenções na gestão pedagógica.

Por isso, programas de indução voltados aos Analistas Pedagógicos podem favorecer o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas e colaborativas, fortalecendo a capacidade do Analista de promover processos formativos contínuos na escola, o que dialoga diretamente com a perspectiva de que a indução é uma estratégia formativa essencial para consolidar carreiras e melhorar a qualidade educacional (Gonçalves, 2022).

Além disso, os programas de indução possibilitam o contato dos profissionais mais experientes, os chamados “tutores”, com os profissionais em início de carreira, de modo a promover o compartilhamento de ideias e viabilizar experiências mais seguras e assertivas dos Analistas em relação à realidade da escola a qual atuam (Marcelo e Vaillant, 2017).

Em experiências internacionais, como o Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório de Professores (PSAAPPP) implementado em Portugal (Roldão *et al.*, 2012), evidencia-se a importância de dispositivos que combinam orientação institucional e apoio formativo. Tais iniciativas não apenas atenuam as dificuldades enfrentadas pelos ingressantes, mas também contribuem para a consolidação de identidades profissionais mais conscientes e engajadas.

Na RME de Uberlândia, os processos de indução profissional adquirem contornos específicos no que se refere à atuação do Analista Pedagógico, cuja inserção no contexto educacional exige não apenas adaptação administrativa, mas também entendimento profundo do cotidiano escolar, da política educacional local e das demandas pedagógicas emergentes.

Como destacam Nóvoa (1992) e García (1999), é necessário superar a concepção de formação inicial como suficiente e investir em políticas públicas que promovam a profissionalização progressiva, por meio de estratégias de acompanhamento contínuo, supervisão reflexiva e formação colaborativa. Para o Analista Pedagógico, isso implica em reconhecer que a entrada na função demanda a construção de saberes próprios relacionados à gestão pedagógica, à leitura crítica de documentos oficiais e à mediação entre currículo, professor e comunidade.

Dessa forma, pensar a indução profissional em uma estrutura curricular é reconhecer a importância de articular práticas formativas e institucionais que promovam o desenvolvimento profissional desde o ingresso na função. Isso implica criar condições para que o Analista Pedagógico compreenda suas atribuições, desenvolva competências específicas e participe de forma ativa da transformação das práticas escolares. A ausência de políticas de indução específicas pode comprometer a efetividade da atuação desse profissional e, por consequência, limitar seu potencial de contribuição à melhoria da qualidade do ensino.

Trata-se de um processo que vai além do acolhimento inicial e compreende ações sistemáticas de acompanhamento, formação e inserção no contexto institucional e pedagógico da rede de ensino (Gatti; André, 2010). Embora o cargo de Analista Pedagógico esteja previsto nas normativas da carreira educacional, é importante instituir novas políticas públicas estruturadas que assegurem uma indução profissional eficaz.

Na prática, o ingresso desses profissionais na rede ocorre de forma heterogênea, com variações significativas entre as unidades escolares quanto ao acolhimento, orientação inicial e acesso à formação continuada. Nóvoa (1992) reforça a ideia de que a construção da identidade profissional docente e técnico-pedagógica se dá por meio de práticas reflexivas e pela inserção crítica no coletivo escolar.

Para o Analista Pedagógico, a ausência de um processo sistemático de indução pode comprometer a clareza de seu papel e limitar seu potencial de atuação. Os saberes profissionais não são inatos, mas construídos na interação entre teoria e prática, entre formação inicial e experiência cotidiana. Assim, o Analista Pedagógico requer, desde seu ingresso, um espaço de diálogo com a realidade institucional, que o ajude a consolidar os conhecimentos específicos da função e a desenvolver competências para lidar com os desafios da gestão pedagógica e da mediação didática (Tardif, 2014).

Experiências internacionais com processos de indução profissional, como em Portugal, indicam que políticas de indução bem estruturadas podem contribuir significativamente para a profissionalização e permanência dos educadores nos sistemas públicos de ensino (Roldão *et*

al., 2012). No Brasil, ainda que haja iniciativas locais e institucionais, a indução profissional como política pública ampla e articulada ainda é incipiente (Gatti, 2016).

Com base nos dados obtidos no CEMEPE referentes às formações ofertadas aos Analistas Pedagógicos no período 2020 a 2024, não há referências ou normativas específicas voltadas à programas de indução profissional do cargo de Analista Pedagógico. Por isso, é necessário refletir sobre a implementação de programas de indução que considerem as especificidades da função do Analista, garantindo além da formação continuada, o acompanhamento e a oferta de tutorias para o exercício qualificado de sua atividade profissional.

Portanto, discutir a indução profissional do Analista Pedagógico é reconhecer a complexidade de sua função e a importância de criar condições institucionais que favoreçam sua inserção crítica e formativa no ambiente escolar. Tais condições contribuem não apenas para o fortalecimento da identidade profissional, mas também para a efetividade das ações pedagógicas no interior das escolas públicas.

3.2 Revisão Bibliográfica

Nesta pesquisa, para compor a bibliografia adotou-se a metodologia de cunho qualitativa aliada à perspectiva da construção de um Estado do Conhecimento, compreendido como uma modalidade de estudo que visa identificar, registrar, organizar e categorizar determinada produção científica e acadêmica, a fim de refletir sobre a mesma, inserida num recorte temporal (Morosini, Fernandes, 2014).

Dessa maneira, a partir de recortes previamente delimitados quanto às fontes, ao período e aos descritores de busca, os quais serão explicitados a seguir, aplica-se nesse estudo a construção do estado do conhecimento, na medida em que a busca pelos autores e autoras cujos estudos alinham-se ao tema de investigação desta pesquisa, traz um aprofundamento teórico típico da construção do Estado do Conhecimento.

Neste entender a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese (Morosini, Nascimento, Nez, 2021, p. 71).

O Estado do Conhecimento configura-se como uma das principais bases para a construção de dissertações e teses, uma vez que se fundamenta no uso sistemático de bases de dados nacionais e/ou internacionais. Trata-se de uma estratégia metodológica que possibilita a

reflexão e desenvolvimento de sínteses interpretativas acerca do conhecimento produzido em determinada área, permitindo a identificação de tendências investigativas, recorrências temáticas, enfoques teóricos predominantes e lacunas ainda existentes no campo de estudo em questão (Morosini; Fernandes, 2014).

Assim, para a realização de um levantamento teórico consistente, faz-se necessária a elaboração do Estado do Conhecimento como procedimento metodológico, que possibilita mapear e sistematizar a produção científica de uma determinada área. Para tanto, são consideradas diferentes fontes, como periódicos científicos, teses, dissertações e livros, que abordam uma temática delimitada.

De acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021), a construção do estado do se dá da seguinte maneira:

O estado de conhecimento estrutura-se nas fases metodológicas a seguir especificadas: escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do corpus de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o corpus de análise; construção das categorias analíticas do corpus: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação (Morosini, Nascimento, Nez, 2021, p. 72).

Na etapa inicial desse processo, realiza-se a seleção das fontes que serão utilizadas na busca do material de análise. Entre os principais repositórios nacionais disponíveis, destaca-se a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Contudo, nesta pesquisa, optou-se pelo uso do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criado em 2001 com o objetivo de ampliar o acesso às informações sobre as produções acadêmicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileiros.

Essas fontes podem ser complementadas por bancos digitais de Instituições de Ensino Superior que possuem programas avaliados com excelência acadêmica pela CAPES. A depender das características do tema e da área investigada, também é possível recorrer a anais de eventos científicos, de âmbito nacional ou internacional, bem como a produções vinculadas a associações científicas e representações profissionais.

Após a seleção das fontes, a seleção dos descritores de busca, a leitura dos resumos e a organização do corpus de análise, a fase da categorização analítica do corpus se dá de diferentes maneiras, como por exemplo através de tabelas e quadros, em que os procedimentos de pesquisa e os estudos e as considerações sobre os mesmos são categorizados. Segundo Morosini, Nascimento e Nez, “A fase de construção das categorias implica não só num reagrupamento,

mas também na conceituação da categoria identificada” (2021, p. 75). A seguir, apresenta-se o quadro 4, cuja categorização refere-se aos procedimentos para a coleta e seleção dos trabalhos.

Quadro 4: Procedimentos para coleta e seleção dos trabalhos

Passos	Descrição
1º seleção dos trabalhos por palavras chaves	(1) Analista Pedagógico, (2) Analista Pedagógico AND indução profissional, (3) Coordenador Pedagógico, (4) mentoria OR acolhimento, (5) Coordenador Pedagógico AND iniciantes
2º leitura do título dos trabalhos	Selecionar pesquisas que estejam relacionadas a temática do Analista Pedagógico em início de carreira
3º leitura dos resumos	Refinar seleção
4º leitura completa dos trabalhos	Refinar seleção/ amostra selecionada

Fonte: Elaboração própria (2026).

Nesse sentido, a elaboração do Estado do Conhecimento, enquanto atividade acadêmica e sistemática, tem como finalidade identificar, conhecer, organizar e analisar a produção científica existente sobre um determinado tema, oferecendo subsídios teóricos à pesquisa em educação. Esse processo contribui para a delimitação do objeto de estudo, auxilia na definição dos caminhos metodológicos e orienta a elaboração da produção textual que compõe a dissertação ou tese, fortalecendo a coerência interna e a fundamentação teórico-metodológica do trabalho acadêmico (Morosini, Nascimento, Nez, 2021).

Para subsidiar o estudo sobre a indução do Analista Pedagógico, realizou-se uma busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, orientada pelo objetivo de mapear a produção acadêmica que discute a indução profissional e aspectos correlatos à atuação desse profissional.

A busca teve início a partir da definição das palavras-chave relacionadas ao objeto de estudo. Inicialmente, utilizou-se a palavra-chave “Analista Pedagógico”, que resultou em 80 trabalhos. Como o cargo de Analista Pedagógico faz parte do quadro da educação do município de Uberlândia-MG, e, em outros estados e municípios, incumbem-se as mesmas atribuições ao cargo denominado “Coordenador Pedagógico”, optou-se por fazer o levantamento de outros descritores alinhados também às atribuições referentes à Coordenação Pedagógica.

Ademais, a inclusão do descritor “Coordenador Pedagógico” justifica-se por sua recorrência nos estudos nacionais e pela proximidade funcional e conceitual com o cargo de Analista Pedagógico, possibilitando a ampliação do escopo de análise e a identificação de experiências formativas potencialmente aplicáveis a esse profissional.

Dessa maneira, além de “Analista Pedagógico” e “Analista Pedagógico AND indução profissional”, buscou-se também por: “Coordenador Pedagógico”, “mentoria OR acolhimento”, “Coordenador Pedagógico AND iniciantes”. A seguir, apresenta-se o quadro 5, cuja categoria define a relação dos diferentes descritores de busca (palavras-chave) com o número de trabalhos encontrados.

Quadro 5: Quantificação de trabalhos

Palavra-Chave	Número de trabalhos encontrados
Analista Pedagógico	80
Analista Pedagógico AND indução profissional	0
Coordenador Pedagógico	4451
Mentoria OR Acolhimento	8776
Coordenador Pedagógico AND iniciantes	61
Total	13368

Fonte: Elaboração própria a partir do Banco de Dados da Capes (2026).

Sabe-se que, na perspectiva da construção do Estado do Conhecimento, a etapa de seleção do escopo da pesquisa se dá na medida em que “a razão definidora é a existência de critérios justificados para a seleção” (Morosini, 2015, p.108). Dessa maneira, das 80 produções encontradas referentes ao primeiro descritor de busca “Analista Pedagógico”, realizou-se um refinamento dos trabalhos publicados entre 2014 e 2024, resultando em 30 resultados. Em seguida, dentre os 30 trabalhos, optou-se por filtrar aqueles pertencentes à grande área de conhecimento Ciências Humanas, os quais contaram 16. Após novo refinamento por área de conhecimento referente à Educação, restaram 15 produções, cuja leitura dos títulos e resumos levou a descartá-las, já que seu conteúdo não está alinhado às perspectivas do presente estudo, sobre a indução profissional no início de carreira do Analista ou Coordenador Pedagógico.

Ao buscar o segundo descritor de busca “Analista Pedagógico AND indução profissional” não foram encontrados resultados no Banco de Dados da Capes, o que indica a ausência de publicações sobre a indução profissional na carreira do Analista Pedagógico atuante no município de Uberlândia.

Ao buscar o terceiro descritor de busca “Coordenador Pedagógico”, foram encontradas 4451 produções publicadas, em que 2403 foram publicadas no período compreendido entre 2014 e 2024. Ao filtrar os resultados de busca, realizou-se um refinamento pela grande área de concentração Ciências Humanas, que resultou em 1547 trabalhos. Após um novo refinamento da busca pelas publicações referentes à área de conhecimento Educação, foram encontrados 1363 trabalhos. Dado o alto número de estudos, optou-se por refinar ainda mais a pesquisa com

o filtro de estudos da área de concentração Educação, totalizando 590. A partir disso, foi realizada a leitura dos títulos e resumos desses estudos, que possibilitou a escolha de 7 títulos selecionados para fazer parte do escopo da pesquisa, pois se alinham às perspectivas acerca da coordenação pedagógica atuante na escola.

Prosseguindo com a busca e seleção do escopo da pesquisa, a partir da busca pelo quarto descritor de busca “Mentoria OR Acolhimento”, foram encontradas 8776 publicações no total, sendo 5642 produções publicadas entre 2014 e 2024. Após refinar a busca por trabalhos pertencentes à grande área de conhecimento Ciências Humanas, restaram 1992, das quais 736 pertencem à área de conhecimento Educação. Após a leitura dos títulos, foram eliminados 724 trabalhos. Posteriormente, os 12 trabalhos selecionados foram lidos, constatando que, em sua maioria, dialogam sobre o acolhimento e mentoria ao corpo docente, aos estudantes e à comunidade escolar, o que distancia do propósito da presente pesquisa, referente à atuação da Coordenação Pedagógica. Por isso, após o procedimento de refinamento de pesquisa deste quarto descritor de busca, optou-se por selecionar apenas 1 destas 12 produções lidas para fazer parte do escopo da pesquisa.

Por fim, a busca pelo quinto e último descritor de busca “Coordenador Pedagógico AND iniciantes” resultou em 61 trabalhos. Após o refinamento da pesquisa por grande área do conhecimento Ciências Humanas, foram encontrados 49 trabalhos, e por área de conhecimento Educação, restaram 48 trabalhos, cujos títulos e resumos foram lidos, resultando na escolha de apenas 1 publicação, a D6. Contudo, esta dissertação já havia sido selecionada dentre as 7 publicações escolhidas na busca e refinamento pelo terceiro descritor de busca “Coordenador Pedagógico”.

Foram selecionadas, portanto, um total de 8 produções acadêmicas encontradas a partir do procedimento de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; além das 8 dissertações selecionadas, optou-se por inserir mais uma, encontrada no Repositório de Dissertações da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a D9, pois a mesma está diretamente ligada à investigação e estudo do cargo de Analista Pedagógico do município de Uberlândia-MG, objeto da presente pesquisa.

Ao final desse processo de seleção, constituiu-se o corpus da pesquisa, composto por nove dissertações, as quais apresentam maior aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa, assim, a leitura e análise dessas dissertações subsidiam o estudo e a reflexão desenvolvida ao longo da presente pesquisa.

A seleção final, que compreende as 9 dissertações, trata de temas relacionados à definição de funções e atribuições (D1, D5, D9), à gestão e às práticas formativas (D2, D3, D4)

e, de forma mais direta, às ações de acolhimento, acompanhamento e indução profissional de iniciantes (D6 e D8). Esses estudos evidenciam tanto fragilidades estruturais e sobrecarga de trabalho desses profissionais quanto a relevância de políticas institucionais que promovam o acolhimento e a formação inicial, consolidando práticas de indução que favoreçam a permanência e o desenvolvimento profissional.

Essa seleção bibliográfica, pautada na construção do Estado do Conhecimento, oferece um panorama consistente sobre a forma como a indução profissional, ainda que nem sempre nomeada explicitamente, vem sendo alvo de pesquisas no campo de estudos da mediação pedagógica no Brasil. Desse modo, a partir das fases metodológicas apresentadas que sustentam a presente pesquisa, é possível compreender como as fontes e os referenciais selecionados auxiliam no desenvolvimento do corpus deste estudo, a fim de disseminar conhecimento sobre a atuação e a formação contínua do Coordenador ou Analista Pedagógico em início de carreira.

Após o processo de seleção bibliográfica, apresenta-se a seguir o quadro 6, com a categorização das informações mais relevantes (Autor/autora, título, ano de publicação, instituição, foco principal) sobre as 9 dissertações selecionadas para compor o corpus dessa pesquisa. Essa etapa, bem como a leitura dos resumos, permitiu uma classificação inicial dos discursos institucionais, possibilitando a identificação de pontos de convergência, potencialidades e lacunas existentes na produção acadêmica sobre o tema.

Quadro 6: Dissertações selecionadas para análise

Descritor	Autor/a	Título	Ano	Instituição	Foco Principal
D1	Andréia de Barros Teixeira	3.4.1 A coordenação pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: delimitação de funções e efetivação	2015	UFJF	Funções da coordenação na Educação Infantil e sua prática cotidiana.
D2	José Mauro Braz de Aquino	3.4.2 Coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas	2016	UECE	Análise da atuação do coordenador sob políticas de resultados e prática crítica-reflexiva.
D3	Elisângela Carmo de Oliveira	3.4.3 O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	2017	PUC-SP	Ações formativas do CP como instrumentos de mudança na prática docente.
D4	Ana Tereza de Aquino	3.4.4 Práticas interdisciplinares na formação continuada de coordenadores pedagógicos	2019	UPE	Formação continuada interdisciplinar na Rede Municipal de Nazaré da Mata.

D5	Angelita Bastelli	3.4.5 Cotidiano escolar – A coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas	2020	UNICAMP	Atuação da coordenadora pedagógica diante de desafios pedagógico-políticos no cotidiano escolar.
D6	Jéssica Lorryne Ananias Da Silva	3.4.6 Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho	2021	UFMT	Atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes na função, sua acolhida/acompanhamento e indução de professores em início de carreira.
D7	Ariadene S. da S. Pulchério	3.4.7 Análise das atribuições do coordenador pedagógico da Rede Estadual do MS	2022	UEMS	Levantamento e análise das atribuições legais e reais do cargo.
D8	Daniela R. M. Rahum	3.4.8 A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica	2022	UENP	Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores via coordenação.
D9	Camila Siqueira Fernandes Reis	3.4.9 A reestruturação do cargo de Analista pedagógico na Rede Municipal de Educação de Uberlândia: análise do impacto da intensificação do trabalho desse profissional	2023	UFU	As transformações e a intensificação do trabalho dos Analistas pedagógicos na rede municipal de Uberlândia.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir dessa categorização, a leitura dos 9 trabalhos possibilitou construir uma base da revisão bibliográfica, especialmente a partir de estudos que utilizam a expressão “coordenação pedagógica” como categoria central de análise, tendo em vista que as atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico assemelham-se às do Analista Pedagógico, sendo uma questão de distinção de nomenclaturas para diferentes instituições ou regiões brasileiras.

A seguir, tecem-se as reflexões e as considerações acerca das leituras das dissertações selecionadas e suas articulações com o presente estudo.

3.2.1 A coordenação pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: delimitação de funções e efetivação (D1)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação, e está vinculada à linha de pesquisa em Modelo, Instrumentos e Medidas Educacionais.

A D1 insere-se no debate sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tomando como foco a atuação do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Belo Horizonte-MG. Ancorada nos marcos legais da CF, ECA, LDB que reconhecem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a investigação parte do entendimento de que assegurar o direito à educação das crianças pequenas implica não apenas a ampliação do acesso, mas, sobretudo, o investimento na qualidade dos processos pedagógicos desenvolvidos nas instituições educativas.

Nesse sentido, a pesquisa problematiza a compreensão de que a qualidade educacional não se sustenta apenas na criação de estruturas físicas e cargos, mas exige acompanhamento sistemático, formação continuada e organização intencional do trabalho pedagógico, aspectos nos quais o coordenador pedagógico assume papel central.

O objetivo geral da investigação consistiu em analisar a função desempenhada pelos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, identificando as principais dificuldades enfrentadas no exercício da função e apontando possibilidades de intervenção que contribuam para o fortalecimento dessa atuação. Para tanto, o estudo dialoga com referenciais teóricos que reconhecem a coordenação pedagógica como elemento estruturante da qualidade educativa, com destaque para Oliveira (2009), Mendonça (2012) e Kramer (2012), articulados à análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação.

Do ponto de vista metodológico, essa dissertação adotou uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da aplicação de entrevistas estruturadas, via questionário, junto a coordenadoras pedagógicas atuantes em sete Unidades Municipais de Educação Infantil da Regional Norte de Belo Horizonte. Embora o estudo previsse inicialmente um número maior de instituições, a limitação na adesão das participantes evidenciou, já no processo investigativo, as condições objetivas que atravessam o cotidiano desses profissionais. A análise dos dados permitiu confrontar as experiências narradas pelas coordenadoras com os dispositivos legais e os referenciais teóricos, revelando tensões, fragilidades e potencialidades da função.

Os resultados evidenciam que, no contexto analisado, a coordenação pedagógica, por se constituir como função e não como cargo efetivo, carece de legitimidade institucional, uma vez que não há exigências mínimas de formação específica, tampouco valorização diferenciada em termos de carga horária e remuneração. A pesquisa tece críticas a sobrecarga de atribuições, que abrange desde o acompanhamento pedagógico até demandas administrativas e de atendimento à comunidade, além da insuficiência de processos formativos contínuos e de acompanhamento mais sistemático por parte das instâncias gestoras.

A pesquisa propõe, em seu Plano de Ação, a reconfiguração do modelo vigente de coordenação pedagógica, defendendo sua transformação em função gratificada, com diretrizes claras, exigência de qualificação mínima e programas formativos direcionados. Longe de restringir o acesso à função, a proposta da autora da D1 visa garantir condições para que o coordenador pedagógico possa exercer, de forma qualificada, seu papel de articulador dos processos pedagógicos, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Nas considerações finais, reconhece-se que a investigação não esgota a complexidade da temática, tendo encontrado limitações relacionadas à escassez de documentação específica e à ampliação do campo empírico relacionado ao cargo de Coordenador Pedagógico. Ainda assim, o estudo amplia o debate sobre a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, reafirmando sua importância como elemento estruturante da qualidade educacional e indicando a necessidade de aprofundamento de pesquisas que subsidiem políticas de valorização e reconhecimento desse profissional no âmbito da Educação Básica.

3.2.2 Coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (D2)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, no Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, e está vinculada à linha de pesquisa em Planejamento e Gestão de Políticas Públicas.

A D2 teve como foco compreender o fazer do coordenador pedagógico na Rede Municipal de ensino de Maracanaú-CE, no período de 2013 a 2016, considerando as tensões existentes entre a gestão por resultados e as práticas pedagógicas de caráter crítico-reflexivo. Partiu-se do pressuposto de que o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar não pode ser analisado de forma neutra ou descontextualizada, uma vez que a atuação da coordenação

pedagógica extrapola a função de orientação docente, envolvendo mediações complexas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o objetivo central do estudo consistiu em investigar a perspectiva dos coordenadores pedagógicos acerca de sua atuação nas escolas municipais, analisando os elementos que legitimam esse trabalho em um contexto marcado por políticas educacionais orientadas para resultados, sem perder de vista as possibilidades de uma prática reflexiva.

Do ponto de vista metodológico, a autora da D2 ancorou-se em uma abordagem qualitativa, entendida como adequada para a apreensão das percepções, sentidos e contradições presentes na prática dos sujeitos investigados, nas perspectivas de Minayo (2013) e Demo (2012). O percurso metodológico caracterizou-se como uma pesquisa documental, com análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú e de produções bibliográficas relacionadas à história da educação e à trajetória da coordenação pedagógica no contexto brasileiro.

Complementarmente, foram utilizados dados empíricos provenientes da aplicação de questionários aos coordenadores pedagógicos dessa rede municipal, dos quais participaram noventa e cinco profissionais, possibilitando a identificação das principais dificuldades, contradições e possibilidades vivenciadas no exercício da função. Entre os desafios evidenciados destacam-se o excesso de atribuições, o desvio de função, a ausência de identidade profissional e a falta de tempo para a organização da formação continuada de professores, considerada um dos eixos centrais do trabalho pedagógico.

O diálogo com o referencial teórico foi estruturado a partir de categorias analíticas que permitiram aprofundar a compreensão da coordenação pedagógica em diferentes dimensões: a coordenação pedagógica enquanto função educativa, a coordenação pedagógica crítico-reflexiva e a coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados. Para isso, a pesquisa apoiou-se em autores que discutem a formação, a prática reflexiva e a gestão educacional, como Placco, Souza e Almeida (2012), Alarcão (2001, 2008, 2011, 2013), Libâneo (2001, 2006, 2012), Saviani (2015), Vasconcelos (2013) e Pimenta (2012). No debate sobre políticas educacionais e gestão por resultados, destacam-se as contribuições de Ball (2005), Afonso (2009) e Castro (2007), que auxiliam na compreensão das contradições entre as reformas educacionais dos anos de 1990 e a permanência de uma perspectiva crítica herdada dos debates educacionais da década de 1980.

Embora reconheça seus limites, a D2 apresenta a relevância de compreender e contextualizar a função da coordenação pedagógica no cotidiano escolar, especialmente em um cenário marcado pela pressão das avaliações externas e pela necessidade de práticas

pedagógicas coletivas, críticas, reflexivas e emancipatórias. As conclusões indicam que o estudo alcançou seus objetivos ao evidenciar os desafios, contradições e possibilidades que atravessam o fazer do coordenador pedagógico, ao mesmo tempo em que aponta lacunas que demandam investigações futuras. Assim, essa dissertação se insere em meio a um processo contínuo de reflexão e debate, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre o papel, os sentidos e as condições de atuação da coordenação pedagógica na Educação Básica.

3.2.3 O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente (D3)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Mestrado Profissional em Educação, e está vinculada à linha de pesquisa em Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educacionais.

A D3 teve como foco central analisar as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico em seus processos formativos, compreendendo-o como um agente potencial de mudanças na prática docente, especialmente no contexto da Educação Infantil. O estudo parte da compreensão de que a escola constitui um espaço privilegiado de transformação e que o trabalho formativo do Coordenador Pedagógico assume papel estratégico na qualificação das práticas educativas.

Nesse sentido, esta investigação foi impulsionada por inquietações relacionadas à mudança, compreendida como um movimento intencional, crítico e necessário para a promoção de um ensino de qualidade socialmente referenciado. Os objetivos da pesquisa concentraram-se em compreender como o Coordenador Pedagógico lida com os sentimentos dos professores frente às propostas de mudança, de que maneira pode mediar a implantação de novas concepções pedagógicas pautadas na reflexão sobre a prática e como se constitui, efetivamente, como agente de transformação no cotidiano escolar.

A D3 buscou responder a essas questões considerando os desafios, as resistências e as possibilidades presentes no trabalho formativo em serviço, reconhecendo que nem toda mudança implica progresso, mas que há práticas que precisam ser ressignificadas para atender às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, valendo-se de entrevistas semiestruturadas e da análise documental como principais procedimentos de produção de dados. Participaram do estudo quatro Coordenadoras

Pedagógicas e quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-SP, atuantes em instituições de Educação Infantil localizadas na zona Leste desta cidade.

A análise dos dados foi organizada a partir de cinco categorias centrais: (1) concepções pedagógicas, (2) formação continuada, (3) relações interpessoais e profissionais, (4) saberes da identidade docente, e (5) resistência como instrumento de trabalho. Tal organização permitiu compreender tanto a perspectiva das Coordenadoras Pedagógicas quanto a das professoras, favorecendo uma leitura dialógica e contextualizada do fenômeno investigado.

O referencial teórico que sustentou essa pesquisa fundamenta-se em autores que discutem a Coordenação Pedagógica, a formação docente e os processos de mudança educacional, com destaque para Placco, Almeida e Souza (2008, 2009, 2010, 2011), Nóvoa (1997, 2002, 2009), Imbernón (2010, 2011), Tardif (2010), Freire (1996) e Fullan e Hargreaves (2000). Também dialogam com a pesquisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que compreendem a infância como etapa fundamental da vida e não como um período preparatório.

Os resultados evidenciaram que o Coordenador Pedagógico pode, de fato, constituir-se como agente de mudanças quando desenvolve ações formativas significativas, fundamentadas no diálogo, na escuta, na observação das práticas e na construção coletiva do PPP.

As conclusões da pesquisa indicam que a efetivação de mudanças na prática docente exige clareza de concepções, integração entre teoria e prática e investimento contínuo na formação em serviço. Além disso, ficou clara a importância do trabalho articulado entre Coordenador Pedagógico, diretores escolares e professores, bem como a necessidade de que os processos formativos estejam ancorados nas reais demandas do cotidiano escolar. Ao investigar a própria prática, a pesquisadora pôde ressignificar seu percurso profissional, assumindo-se como formadora e pesquisadora em constante construção, reafirmando que o trabalho do Coordenador Pedagógico, quando pautado na reflexão crítica e na coautoria, contribui significativamente para a transformação do contexto escolar e para a qualificação das práticas pedagógicas.

3.2.4 Práticas interdisciplinares na formação continuada de coordenadores pedagógicos (D4)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, no Mestrado Profissional em Educação, e está vinculada à linha de pesquisa em Formação de Professores. O estudo tem como foco a formação

continuada do coordenador pedagógico, compreendido como sujeito central nos processos pedagógicos da escola, especialmente no que se refere à mediação formativa dos docentes e ao acompanhamento das práticas educativas.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em colaborar com a formação continuada do coordenador pedagógico, orientada pela perspectiva interdisciplinar, analisando as implicações desse processo em sua prática pedagógica. Ademais, buscou-se conhecer as percepções desses profissionais acerca da interdisciplinaridade; discutir os desafios e as possibilidades para a implementação de processos formativos interdisciplinares; analisar as reverberações dessa perspectiva na prática profissional do coordenador; e desenvolver uma proposta de formação continuada orientada pela interdisciplinaridade.

O problema da D4 concentrou-se em compreender como os coordenadores pedagógicos percebem a interdisciplinaridade e de que modo se interessam e se envolvem em processos formativos pautados nessa perspectiva. O referencial teórico que sustentou este estudo fundamentou-se, principalmente, nas contribuições de Fazenda (2013, 2014), ao tratar da interdisciplinaridade como atitude; Pombo (2008), no debate sobre a superação da fragmentação do conhecimento; Morin (2009, 2011), com sua defesa do pensamento complexo; Freire (1996, 2005), ao enfatizar a práxis, a criticidade e a formação humana, bem como Silva (2009) com sua abordagem histórico-dialética da interdisciplinaridade.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação, considerando a possibilidade de intervenção reflexiva no contexto investigado. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas e oficinas pedagógicas realizadas com coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Nazaré da Mata-PE. Os dados foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo temático-categorial, possibilitando a identificação de sentidos, limites e potencialidades relacionados à interdisciplinaridade na formação desses profissionais.

Os resultados evidenciaram que o conhecimento dos coordenadores pedagógicos sobre a interdisciplinaridade ainda se apresenta, majoritariamente, de forma fragmentada e próxima de uma compreensão multidisciplinar, limitada à justaposição de disciplinas, sem a efetiva articulação entre saberes. Observou-se, também, que as formações ofertadas aos coordenadores ocorrem de maneira pontual e carecem de um programa sistemático e específico que contemple as demandas próprias da função.

A pesquisa possibilitou ainda a construção de um material instrucional, elaborado a partir das oficinas pedagógicas e dos dados produzidos no estudo, com o objetivo de orientar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos à luz da interdisciplinaridade em uma

perspectiva histórico-dialética. O material instrucional elaborado, semelhante a um produto educacional, propõe a articulação entre teoria e prática, a problematização do conhecimento e a valorização dos sentidos políticos, sociais e educativos da interdisciplinaridade no contexto escolar.

Conclui-se, na D4, que a formação continuada do Coordenador Pedagógico, orientada pela perspectiva interdisciplinar, constitui um elemento fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais integradas, críticas e contextualizadas. Ao reconhecer a centralidade desse profissional nos processos formativos da escola, a pesquisa reafirma a necessidade de investimentos institucionais contínuos, capazes de promover uma escola viva, comprometida com a superação da fragmentação do conhecimento e com a construção de uma educação transformadora.

3.2.5 Cotidiano escolar – A coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas (D5)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, no Mestrado Profissional em Educação Escolar, e está vinculada à linha de pesquisa em Práticas Pedagógicas na Educação Básica.

Esta dissertação tem como objeto de estudo a atuação da Coordenadora Pedagógica no cotidiano escolar, considerando as múltiplas e contraditórias demandas que lhe são atribuídas diariamente. Parte-se da necessidade de compreender qual é, de fato, o papel desse profissional no interior da escola, à luz da legislação vigente e das condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza. A pesquisa busca problematizar as tensões entre as atribuições formais da função e as exigências práticas impostas pelo cotidiano escolar, marcado por urgências, sobrecarga de tarefas e constantes mediações.

Nesse sentido, o objetivo central de D5 consiste em refletir e analisar o papel da Coordenadora Pedagógica na rotina escolar, tomando como referência a realidade vivenciada na Rede Municipal de Ensino de Limeira-SP. De forma mais específica, pretende-se refletir sobre as demandas pedagógicas, administrativas e formativas que atravessam o exercício da coordenação, bem como compreender como essas exigências impactam a identidade profissional e as possibilidades de atuação crítica e formativa da Coordenadora Pedagógica no espaço escolar.

A metodologia adotada ancora-se em uma abordagem qualitativa, de caráter reflexivo e autobiográfico, na qual a pesquisadora investiga a própria prática profissional enquanto

Coordenadora Pedagógica. Tal escolha metodológica permite compreender o cotidiano escolar de modo a valorizar as experiências, os processos formativos contínuos e compreender as contradições que emergem no exercício da função. A pesquisa se apoia, ainda, em estudo bibliográfico e documental, com aporte teórico que inclui as Diretrizes Pedagógicas, o Currículo Municipal e as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Ensino, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira-SP, entendidos como instrumentos norteadores da prática pedagógica.

O referencial teórico de D5 dialoga com autores que discutem o cotidiano, a formação docente, a gestão democrática e a organização do trabalho pedagógico. Heller (2016) contribui para a compreensão da vida cotidiana como espaço de contradições e possibilidades de transformação, eixo central das inquietações que movem esta pesquisa. Somam-se a esse diálogo autores como Bruno, Abreu e Monção (2010), Piletti (1998), Nóvoa (2008), Riscal (2014), Lima e Santos (2007) e Arco-Verde (2012), cujas reflexões fundamentam a discussão sobre o papel da coordenação pedagógica, a gestão democrática e o PPP como expressão coletiva da escola.

Ao longo do estudo, discute-se também o papel da Coordenadora Pedagógica frente às inúmeras demandas do cotidiano escolar. A autora descreve projetos desenvolvidos em consonância com as Diretrizes Pedagógicas Municipais e orientados pela atividade-guia “Jogo de Papéis”, conforme a Periodização do Desenvolvimento Psíquico elaborada por Abrantes (2012). Tal perspectiva fundamenta-se na compreensão de que a atividade-guia cria condições objetivas para o desenvolvimento humano, conforme apontam Marsiglia (2017) e Saviani (2017), ao enfatizarem a centralidade da mediação pedagógica no processo educativo.

Nas considerações finais, a D5 evidencia que investigar a própria prática constitui um movimento potente de ressignificação da trajetória profissional e de aprofundamento crítico sobre o fazer pedagógico. Ao buscar respostas para inquietações surgidas no cotidiano da coordenação pedagógica, o estudo revela que muitas questões permanecem abertas, indicando que a função da Coordenadora Pedagógica é atravessada por processos formativos contínuos e inacabados.

3.2.6 Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho (D6)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, no Mestrado em Educação, e está vinculada à linha de pesquisa em Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Com ênfase nos processos de acolhimento, acompanhamento e indução à docência, tendo como foco a atuação de coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes na rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT. O estudo parte do entendimento de que o início da carreira constitui um período marcado por desafios, tensões e aprendizagens intensas, demandando ações institucionais que favoreçam a inserção profissional e o desenvolvimento da identidade profissional.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes no que se refere às ações de acolhida, acompanhamento e indução de professores em início de carreira. Os objetivos específicos consistiram em mapear o perfil dos coordenadores pedagógicos principiantes e experientes e dos professores iniciantes da rede municipal; investigar o tempo de docência e de experiência na função; identificar documentos e legislações da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED/ROO) que orientem o exercício da coordenação pedagógica; analisar a formação ofertada aos coordenadores pedagógicos e a existência de diretrizes voltadas à indução docente; e compreender as percepções dos professores iniciantes acerca do acolhimento, do acompanhamento e dos processos formativos vivenciados nos primeiros meses de atuação profissional.

A metodologia adotada alinha-se à abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão aprofundada dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas profissionais. Participaram da investigação dois coordenadores pedagógicos iniciantes, dois coordenadores pedagógicos experientes e dois professores iniciantes, todos atuantes na rede municipal de ensino de Rondonópolis. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas reflexivas, que favoreceram a escuta sensível das narrativas dos participantes, e a análise documental, com o intuito de compreender as normativas, orientações e lacunas presentes na legislação e nos documentos oficiais que regulamentam a função do coordenador pedagógico no município.

O referencial teórico fundamentou-se em estudos que abordam o desenvolvimento profissional docente, os processos de indução à docência, a formação continuada e o papel

formador do coordenador pedagógico. Autores como Placco, Souza e Almeida (2012), Imbernón (2011), Mizukami (2002), Nóvoa (2019) e Konrath (2008) contribuíram para a compreensão da docência como um processo contínuo de aprendizagem, marcado por desafios específicos no início da carreira, bem como para a análise da importância da constituição de vínculos, da mentoria e do acompanhamento sistemático como estratégias formativas essenciais à inserção profissional dos professores iniciantes.

As conclusões da pesquisa evidenciaram que as ações de acolhimento, acompanhamento e indução aos professores iniciantes ocorrem, majoritariamente, de forma pontual, intuitiva e sustentadas pela autoformação dos coordenadores pedagógicos, não se configurando como um projeto institucionalizado na rede municipal. Os coordenadores pedagógicos iniciantes relataram vivenciar inseguranças, angústias e dificuldades no exercício da função, especialmente no que se refere ao papel de formadores de professores mais experientes, ao mesmo tempo em que reconhecem a relevância das formações continuadas ofertadas pela rede.

Os dados ainda apontam para a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas à formação específica dos coordenadores pedagógicos e à implementação de programas estruturados de indução docente, capazes de fortalecer o acolhimento, o acompanhamento e a permanência dos professores iniciantes na carreira, contribuindo para a melhoria da qualidade social da educação.

3.2.7 Análise das atribuições do coordenador pedagógico da Rede Estadual do MS (D7)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Mestrado Profissional em Educação, e está vinculada à linha de pesquisa em Organização do Trabalho Didático.

Desse modo, esta pesquisa insere-se no campo das discussões sobre a função do Coordenador Pedagógico e sua constituição histórica, tomando como objeto de estudo a atuação desse profissional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

O estudo buscou analisar a trajetória histórica da função do Coordenador Pedagógico desde a instauração do estado, problematizando os diferentes papéis assumidos por esse profissional ao longo dos períodos educacionais e suas implicações no cenário escolar contemporâneo, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em escolas do município de Campo Grande-MS.

Além disso, buscou-se apreender o percurso histórico do coordenador pedagógico inserido no contexto da pesquisa, bem como distinguir o papel desse profissional em consonância com as legislações vigentes e investigar a atuação do Coordenador Pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas estaduais de Campo Grande, sendo uma localizada na região central e outra na periferia. Esses objetivos permitiram compreender as múltiplas atribuições assumidas por este profissional e os desafios enfrentados para o exercício qualificado de sua função.

A metodologia adotada na D7 alinha-se à abordagem qualitativa, de caráter descritivo, com procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas. Participaram da investigação duas Diretoras Escolares, três Coordenadoras Pedagógicas e quatro professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise documental concentrou-se, sobretudo, nos documentos normativos vigentes, com destaque para a Resolução n. 3.518/2018, que regulamenta as atribuições do coordenador pedagógico na rede estadual.

O referencial teórico fundamentou-se em estudos que discutem o papel do Coordenador Pedagógico, sua função formadora e a constituição de sentidos atribuídos à Coordenação Pedagógica no cotidiano escolar. Destacam-se as contribuições de Placco (2012), ao enfatizar que o significado atribuído à função do coordenador pedagógico é influenciado pelas trajetórias formativas e experiências profissionais dos sujeitos, bem como pelo contexto institucional e pelas relações estabelecidas com a gestão escolar.

As análises também dialogam com a legislação educacional, compreendendo-a como elemento estruturante das práticas e atribuições do Coordenador Pedagógico ao longo da história. Ademais, ficou evidente que a atuação deste profissional é marcada por um acúmulo significativo de atribuições, que envolvem demandas pedagógicas, administrativas e de atendimento à comunidade escolar, o que dificulta a organização do trabalho e a priorização de sua função formadora.

Os dados revelaram que, embora diretores, professores e coordenadores reconheçam a importância desse profissional para o desenvolvimento pedagógico da escola, ainda não há clareza, entre os partícipes, acerca de todas as atribuições que lhe cabem conforme a Resolução n. 3.518/2018. Na pesquisa, destacou-se também a centralidade do Coordenador Pedagógico como mediador da formação docente e promotor da reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se evidenciaram os limites impostos pelo excesso de demandas e pela falta de tempo.

3.2.8 A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica: análise e contribuições da pedagogia histórico-crítica (D8)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, no Mestrado Profissional em Educação, e está vinculada à linha de pesquisa em Gestão e Planejamento.

Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre a formação continuada, tendo como foco a atuação da coordenação pedagógica como formadora no cotidiano da escola pública, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. O objeto de investigação consiste na práxis desenvolvida pela coordenação pedagógica na formação continuada das professoras da educação básica, buscando compreender como esse profissional tem exercido sua função formadora e quais são as possibilidades de reconstrução desse processo em uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação social. A investigação emerge de inquietações advindas da prática docente e da observação do cotidiano escolar, marcado por demandas formativas fragmentadas e por um anseio recorrente dos professores por maior apoio pedagógico.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processo de mediação realizado pela Coordenação Pedagógica na formação continuada das professoras da educação básica no município de Ribeirão Claro-PR com vistas a identificar e propor elementos para a reconstrução dessa formação, orientada ao desenvolvimento da criticidade e da ação docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Entre os objetivos específicos, destacam-se a análise da função social da escola sob a perspectiva da PHC, em contraposição às concepções neoliberais; o estudo das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação acerca da Coordenação Pedagógica; a identificação dos principais desafios enfrentados por esse profissional no processo formativo; a discussão da atuação da Coordenação Pedagógica como formadora no cotidiano escolar; e a construção de uma Proposta Formativa para Pedagogas, definida como produto educacional da pesquisa.

A metodologia adotada caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentada na epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético. Foram analisados documentos oficiais, como o PPP, a proposta curricular da escola e arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Claro, além da observação da prática social da Coordenação Pedagógica e da revisão sistemática da produção científica relacionada ao tema. A dimensão bibliográfica possibilitou a apropriação dos conceitos centrais da área e a compreensão crítica do objeto

investigado, permitindo analisar as contradições presentes no processo de formação continuada ofertado pela rede pública municipal.

O referencial teórico da pesquisa apoia-se nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para os estudos de Saviani (2013, 2018, 2019), Duarte (2010, 2011, 2016), Martins (2010, 2015) e Marsiglia (2011, 2019). Esses autores sustentam a compreensão da educação como prática social intencional, voltada à socialização do conhecimento historicamente acumulado, em oposição às pedagogias hegemônicas de caráter pragmático e adaptativo. A análise teórica evidenciou que as formações continuadas, em sua maioria, permanecem ancoradas em concepções neoliberais, priorizando competências, habilidades e conhecimentos experienciais, em detrimento do conhecimento científico sistematizado.

As conclusões da pesquisa revelaram que a formação continuada desenvolvida no município investigado apresenta fortes indícios de alienação docente, uma vez que o planejamento e a organização do trabalho pedagógico são frequentemente terceirizados ou impostos por materiais apostilados, esvaziando o sentido do trabalho das professoras. Constatou-se que a Coordenação Pedagógica encontra-se sobrecarregada por múltiplas funções administrativas e burocráticas, o que dificulta o exercício pleno de sua dimensão pedagógica e formadora.

Diante desse cenário, a D8 defende a necessidade de ressignificar a função da Coordenação Pedagógica e de investir em propostas formativas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, capazes de promover a reflexão coletiva, a consciência crítica e a práxis transformadora. Como encaminhamento, foi elaborada uma Proposta Formativa para Pedagogas, orientada pelos princípios da PHC, visando contribuir para a recuperação da função social da escola e para a formação docente comprometida com a emancipação da classe trabalhadora.

3.2.9 A reestruturação do cargo de Analista Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Uberlândia: análise do impacto da intensificação do trabalho desse profissional (D9)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia do Norte, no Mestrado em Educação, e está vinculada à linha de pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação.

Esta pesquisa insere-se no campo das discussões sobre trabalho e educação, tendo como foco a reestruturação do cargo de Analista Pedagógico na RME de Uberlândia-MG, especialmente a partir das mudanças introduzidas pelo Plano de Cargos e Carreiras de 2014 e suas posteriores reformulações. O estudo problematiza como as alterações legais redefiniram o trabalho desse profissional e quais implicações tais mudanças produziram em termos de intensificação, precarização e redefinição das atribuições, em um contexto marcado pelas transformações do Estado, pela lógica neoliberal e pela Nova Gestão Pública.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a reestruturação do cargo de Analista Pedagógico, articulando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e os planos de cargos e carreiras municipais de 2004, 2014 e 2019, períodos em que ocorreram mudanças significativas na organização da carreira. Como objetivos específicos, buscou-se analisar a dialética entre trabalho e educação; investigar o processo de profissionalização da supervisão escolar e as transformações históricas dessa função no cenário nacional; e compreender os fatores que contribuíram para a intensificação do trabalho do Analista Pedagógico na RME de Uberlândia.

A metodologia adotada fundamenta-se na abordagem qualitativa, ancorada no materialismo histórico-dialético, por permitir a apreensão da realidade em suas contradições e determinações históricas. Os procedimentos metodológicos incluíram a revisão de literatura sobre trabalho, educação e políticas educacionais, bem como a análise documental de legislações nacionais e municipais relativas à carreira docente e ao cargo de Analista Pedagógico. Também foram analisados documentos institucionais das escolas, como o Regimento Escolar e o PPP, a fim de compreender como as normativas se materializam no cotidiano do trabalho pedagógico.

O referencial teórico dialoga com autores que discutem o trabalho no capitalismo e suas reconfigurações no campo educacional, especialmente diante da reestruturação produtiva e da lógica neoliberal. As análises apoiam-se em Marx (2010), Antunes (2009, 2011), Braverman (1980), Mészáros (2008), Previtali (2015), e Saviani (2008), entre outros, que contribuem para compreender a intensificação, a precarização e a ampliação das funções no trabalho educativo. Esses aportes permitiram analisar criticamente a transformação do Analista Pedagógico em um profissional da coordenação escolar, com acúmulo de atribuições políticas, administrativas e pedagógicas.

As conclusões de D9 evidenciam que, embora as reformas legislativas tenham buscado adequar o cargo às novas demandas da educação, as mudanças resultaram em sobrecarga de funções, intensificação do trabalho e fragilização das condições de exercício profissional. A

unificação de atribuições anteriormente desempenhadas por orientadores educacionais e supervisores escolares, somada à insuficiência de profissionais para atender a demanda das escolas, compromete a centralidade da supervisão do trabalho docente.

Além disso, este estudo aponta a necessidade de revisão da distribuição de tarefas, ampliação do quadro de profissionais por meio de concursos públicos, investimento em formação continuada e políticas públicas que garantam condições de trabalho mais humanas e coerentes com os objetivos educacionais. Dessa forma, fica claro que a valorização do Analista Pedagógico é condição essencial para a melhoria da qualidade da educação e para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes.

Cabe ressaltar que as dissertações demonstradas nesta seção utilizam, em sua maioria, a nomenclatura Coordenador Pedagógico para designar o profissional responsável pela mediação pedagógica, pelo acompanhamento do trabalho docente e pela articulação dos processos formativos no contexto escolar. No entanto, na RME de Uberlândia-MG, lócus desta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação adota oficialmente a denominação Analista Pedagógico para se referir a mesma atuação.

Embora a designação difira, as atribuições, responsabilidades e o lugar ocupado por esse profissional na organização escolar apresentam convergências significativas, especialmente no que concerne às ações de acompanhamento pedagógico, formação continuada e apoio ao trabalho docente. Dessa forma, as contribuições das dissertações selecionadas mostram-se pertinentes e dialogam diretamente com o objeto desta investigação, uma vez que permitem compreender desafios e boas práticas relacionadas a relevância de processos de indução profissional, independentemente da nomenclatura adotada pelas diferentes redes de ensino.

O estudo do conjunto das dissertações selecionadas evidencia que os processos de acolhimento, acompanhamento e indução profissional no âmbito do Analista Pedagógico ainda se configuram como desafios nas Redes Públicas de Ensino. Entre os principais entraves identificados, destacam-se a ausência de políticas institucionais sistematizadas de indução, a indefinição ou sobreposição de atribuições do cargo, a intensificação do trabalho pedagógico e a fragilidade das formações iniciais e continuadas voltadas especificamente para o ingresso na função.

Os estudos revelam que, em muitos contextos, os profissionais que assumem a coordenação ou a função de Analista Pedagógico, sobretudo os iniciantes, constroem seus saberes majoritariamente no exercício cotidiano da função, por meio de processos de autoformação, apoio informal entre pares e aprendizagens situadas, o que, embora favoreça o

desenvolvimento de estratégias práticas, também pode gerar insegurança profissional e dificuldades na consolidação da identidade profissional.

Por outro lado, as dissertações também apontam boas práticas que se apresentam como possibilidades concretas de fortalecimento dos processos de indução profissional. Destacam-se ações de acolhimento fundamentadas na escuta ativa, no acompanhamento sistemático do trabalho docente, na construção coletiva de práticas pedagógicas e na valorização da dimensão formativa da atuação do Analista Pedagógico. Iniciativas que promovem espaços de diálogo, formação continuada contextualizada, acompanhamento reflexivo da prática e articulação entre gestão e docência mostram-se estratégias potentes para minimizar os impactos do início da carreira e favorecer o desenvolvimento profissional.

Assim, os estudos convergem para indicar que a institucionalização de políticas de indução profissional, associada a programas formativos contínuos e ao reconhecimento do papel estratégico do Analista Pedagógico, constitui um caminho necessário para o fortalecimento da qualidade do trabalho pedagógico e para a consolidação de práticas colaborativas no interior da escola pública de Educação Básica.

*Seção 4***4. A PESQUISA**

Para investigar se as propostas de formação para Analistas Pedagógicos, ofertadas pela RME de Uberlândia no período de 2020 a 2024, contemplam a perspectiva da indução profissional, optou-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na coleta de dados por meio da análise documental. Nesta seção caracteriza-se a metodologia adotada para a realização da pesquisa, organizada em quatro subseções: a primeira, intitulada “Pesquisa qualitativa”, fundamenta a escolha dessa abordagem, destacando sua capacidade de captar a complexidade dos fenômenos educacionais e valorizar os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Em seguida, a subseção “Análise documental”, descreve os procedimentos utilizados para examinar criticamente os documentos oficiais e institucionais relacionados às formações ofertadas aos Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia, compreendendo-os como produções sociais inseridas em contextos específicos. A penúltima subseção intitulada “Desenvolvimento da pesquisa”, detalha o percurso metodológico, o vínculo com o GIFOP/UFU, e as estratégias de acesso, organização e sistematização do material de pesquisa. Por fim, a última subseção intitulada “Dados da pesquisa”, apresenta e caracteriza os documentos que compõem a investigação, justificando sua relevância para a análise da indução profissional no contexto educacional estudado.

4.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa em educação no Brasil consolidou-se como uma abordagem indispensável para a compreensão da complexidade dos fenômenos humanos e educacionais. De acordo com Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua totalidade, priorizando a interpretação crítica e contextualizada dos dados.

A partir da década de 1970, esse tipo de investigação passou a ganhar espaço no campo acadêmico como contraponto às metodologias positivistas, que até então predominavam, mas mostravam-se insuficientes para interpretar as dinâmicas escolares e os contextos sociais nos quais estão inseridas.

A introdução dos métodos qualitativos em educação foi influenciada por marcos importantes, como a publicação, em 1978, como ferramenta capaz de captar os sentidos

construídos nas práticas escolares, valorizando a análise do contexto dos fenômenos nas pesquisas educacionais (Gatti; André, 2010).

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa se torna a expressão de uma mudança epistemológica que acompanha a própria transição política do país, ao se afastar de um modelo tecnicista e reducionista para adotar uma postura crítica e reflexiva. Ao longo dos anos 1980 em diante, emergem estudos que utilizam metodologias qualitativas, como forma de abordar os desafios da educação com maior sensibilidade às singularidades sociais e culturais.

De acordo com Holanda (2006), é possível delinear a pesquisa qualitativa da seguinte maneira:

- 1) Pela inclusão da subjetividade no próprio ato de investigar – tanto a do sujeito do pesquisador por um lado (como no caso da “pesquisa-participante” ou da pesquisa “heurística”), como a do sujeito pesquisado, pelo reconhecimento de sua alteridade (como no caso da pesquisa “empírico-fenomenológica”).
- 2) Por uma visão de abrangência do fenômeno pesquisado, realçando a sua circunscrição junto aos demais fenômenos – sociais, culturais, econômicos, quando for o caso (como na pesquisa “hermenêutica”, por exemplo) (Holanda, 2006, p. 364).

Segundo a autora, “A abordagem qualitativa propõe-se, então, a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos “quantitativos” de predição, descrição e controle.” (Holanda, 2006, p. 364). Nessa medida, a abordagem qualitativa justifica-se, pois será preciso refletir de forma crítica acerca da realidade do Analista Pedagógico e a sua iniciação profissional efetiva na RME de Uberlândia.

A pesquisa qualitativa não apenas se estabeleceu no contexto acadêmico, como também se transformou em um instrumento potente para o avanço do conhecimento educacional e para a proposição de práticas mais justas, coerentes e humanizadas, trazendo avanços para o campo de pesquisas em educação.

Além disso, conforme Chizzotti (1991), a pesquisa qualitativa tem como propósito compreender os significados construídos socialmente, considerando que o objeto de estudo não é algo neutro ou fixo, mas, sim, uma construção resultante das interações, vivências e percepções dos sujeitos envolvidos.

Tendo em vista a importância do método de pesquisa qualitativa e sua relevância no âmbito educacional, essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender a iniciação profissional do Analista Pedagógico no município de Uberlândia-MG, bem como as intencionalidades formativas e as possíveis contradições presentes nas formações ofertadas ao Analista Pedagógico na RME de Uberlândia

Para tanto, utilizaremos como método de pesquisa a análise documental, por permitir o exame sistemático de materiais como planos de formação, diretrizes pedagógicas.

4.2 Análise documental

A análise documental, enquanto método de pesquisa, apresenta-se como uma estratégia que pode ser aplicada tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas, dependendo dos objetivos do estudo e da forma como os dados serão tratados. No contexto da pesquisa qualitativa, entretanto, ela ganha destaque como um recurso fundamental para a obtenção de informações aprofundadas e contextualizadas.

Segundo Chizzotti (1991), os documentos vão além de simples registros administrativos; eles representam manifestações simbólicas das práticas sociais. Tais materiais como: relatórios, pareceres, normas e outros registros institucionais, carregam discursos, ideologias e intencionalidades que refletem o contexto histórico e político em que foram produzidos. Assim, a análise documental se configura como um método interpretativo e crítico, que busca compreender os documentos enquanto produções culturais situadas e carregadas de sentidos.

A partir do estudo dos documentos oficiais do CEMEPE de Uberlândia como fonte de dados para obter informações sobre as propostas de formação dos Analistas Pedagógicos da RME, bem como a partir do acesso e da análise criteriosa de documentos relevantes ao estudo como leis, planos educacionais, relatórios institucionais, registros administrativos, entre outros, busca-se apreender significados, intenções e contradições que permeiam os discursos e práticas educacionais.

Essa metodologia não se limita à coleta de dados objetivos, mas visa interpretar os documentos como produções sociais, inseridas em um tempo e espaço determinados, como também a aplicação desses documentos na prática. Através da análise documental, é possível cruzar diferentes fontes de informação para validar ou questionar as narrativas e fenômenos predominantes.

Dessa forma, a análise documental configura-se como um caminho estratégico para compreender os fenômenos educacionais e as políticas públicas voltadas às propostas de formação continuada e a iniciação profissional do Analista Pedagógico. Como destaca Cellard (2008), a análise de documentos exige um processo metodológico rigoroso, baseado na seleção criteriosa das fontes, na leitura crítica e na contextualização dos dados. Esse procedimento permite articular as informações de modo a responder às questões investigativas e alcançar os objetivos da pesquisa, promovendo uma leitura interpretativa que vai além da simples descrição dos registros oficiais.

Na presente pesquisa, os documentos selecionados visam analisar tanto as bases normativas vigentes no município quanto às práticas formativas implementadas pela SME de Uberlândia no período delimitado. Além disso, busca-se compreender a trajetória histórica das formações locais relacionadas à formação e indução profissional dos Analistas Pedagógicos, considerando sua inserção progressiva na dinâmica escolar e o reconhecimento institucional de suas funções.

A análise documental, nesse sentido, possibilita identificar indícios de indução profissional compreendidas aqui como processos formativos intencionais que promovem a socialização institucional, o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da identidade funcional dos sujeitos.

De acordo com Gatti (2019), a indução deve integrar a formação inicial e continuada, com ações que proporcionem acompanhamento, orientação e apoio nos primeiros anos de atuação. Para Nóvoa (2009), trata-se de um momento decisivo na constituição profissional, pois é quando se consolidam valores, práticas e referenciais. Já García (1999) ressalta que os profissionais iniciantes precisam de espaços reflexivos e de apoio institucional para enfrentar os desafios iniciais da prática com segurança e autonomia. Assim, a análise documental nesta pesquisa busca verificar em que medida as formações oferecidas têm cumprido esse papel de mediação formativa no início da trajetória dos Analistas pedagógicos.

4.3 Desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa faz parte do Grupo de Investigação de Formação de Professores (GIFOP), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trata-se de um grupo multidisciplinar, composto por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, que reúne docentes, pesquisadores e estudantes de graduação em cursos de licenciatura, dedicados a ampliar o conhecimento na área da educação, com foco especial na formação inicial e continuada de professores.

Fundamentado na compreensão de que a formação continuada constitui um eixo central para o fortalecimento da qualidade educacional, o GIFOP dedica-se à investigação dos processos formativos de professores e gestores que atuam na educação. O grupo orienta suas ações para o desenvolvimento e a problematização de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas e desafios do contexto educacional contemporâneo. De acordo com o *site* do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil- Lattes (DGP-CNPq), o GIFOP visa fomentar a produção de conhecimento por meio da pesquisa colaborativa, da socialização de experiências

e da divulgação científica, contribuindo de modo significativo para o avanço dos debates acadêmicos e para o aprimoramento das práticas educacionais.

Esse grupo reúne pesquisadores da Pós-Graduação na UFU, bem como graduandos em licenciaturas, professores, gestores escolares atuantes na Educação Básica a fim de dedicarem-se aos estudos de formação de professores, tanto na fase inicial quanto na continuada, sempre considerando práticas educativas e diferentes contextos escolares.

Essa pesquisa amplia esse campo ao refletir sobre as condições de indução profissional ofertadas aos Analistas pedagógicos da Rede Municipal de Uberlândia. Parte-se do entendimento de que esse profissional precisa lidar com uma multiplicidade de funções, desde o apoio direto aos docentes, passando pela mediação pedagógica, até a articulação entre currículo, gestão e inclusão escolar, o que exige preparo técnico e administrativo, como também reflexivo e institucional, desde o início de sua trajetória.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de análise documental, tendo como foco principal as propostas formativas destinadas aos Analistas Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino (RME). Foram especialmente considerados os documentos armazenados nos registros do banco de dados do GIFOP, organizados em plataformas de armazenamento digital.

Além disso, foram realizadas visitas ao CEMEPE, para acessar, coletar e conferir documentos referentes às formações ofertadas aos Analistas Pedagógicos, ampliando e corroborando o conjunto de dados analisados. Entre os materiais examinados, destacam-se planejamentos, relatórios, planos de curso, cronogramas e demais registros produzidos no âmbito das formações voltadas a esses profissionais.

O objetivo dessa análise foi identificar os conteúdos, metodologias e estratégias formativas que demonstrassem preocupação com o acolhimento, a orientação e o desenvolvimento profissional inicial dos Analistas Pedagógicos, com atenção especial à fase de ingresso na função. Como parte do processo investigativo, também foram realizadas visitas ao CEMEPE, bem como, mediante autorização institucional, ao setor de Programas e Projetos da SME de Uberlândia. Estas visitas permitiram consultar os registros de forma manual, tendo em vista que os mesmos ainda não foram registrados digitalmente e só se encontram disponíveis em formato físico, os quais são referentes às formações ofertadas nos anos de interesse da pesquisa.

Espera-se, com este estudo, contribuir para a reflexão sobre a formação continuada voltada aos Analistas Pedagógicos, e, mais especificamente, sobre o papel que essas ações formativas podem desempenhar como espaços de indução profissional. Tais espaços são

essenciais para promover o sentimento de pertencimento, segurança institucional e fundamentação teórica, possibilitando que esses profissionais desempenhem suas funções com qualidade, autonomia e intencionalidade.

Ao compreender com maior profundidade esse processo formativo, abre-se a possibilidade de propor ajustes e aperfeiçoamentos nos programas existentes, de forma que haja um verdadeiro alinhamento às demandas dos profissionais que estão iniciando sua trajetória como Analistas Pedagógicos.

4.4 Dados da pesquisa

A partir da análise documental realizada nesta pesquisa, foi possível identificar as propostas de formação continuada voltadas ao fortalecimento da atuação dos Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia. Foram elaborados quadros para ilustrar as informações detalhadas acerca de cada uma das formações selecionadas, bem como a análise e reflexão específica sobre cada uma delas

No quadro a seguir constam as informações e referências das formações coletadas nos Planos de Curso do CEMEPE. Foram escolhidas as siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 para referirem-se à cada uma das formações propostas em ordem cronológica, no período de 2020 a 2024.

Figura 2: Dados das formações continuadas ofertadas pelo CEMEPE

Ano	Referência	Nome	Público-alvo	Modalidade	Proponente
2020	P1	Plano de formação continuada: Atendimento educacional especializado: Saberes e práticas essenciais para o fazer pedagógico	Profissionais da Educação Especial- Professores do AEE e Analistas Pedagógicos	remota	CEMEPE
	P2	Ação formativa em tempos de trabalho remoto: Enfrentamento às necessidades digitais de Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia.	Analistas Pedagógicos/Pedagogos(as) da RME de Uberlândia	remota	CEMEPE
	P3	Compreendendo as Diretrizes Curriculares da RME de Uberlândia e o Uso das tecnologias na Educação Infantil	Analistas pedagógicos, Diretores, Educadores Infantis, Professores da Educação Infantil, Profissionais de Apoio Escolar, Professores da Educação Especial e Vice- Diretores da RME	remota	CEMEPE
	P4	O Ensino Híbrido e o uso das tecnologias na Educação	Analistas pedagógicos, Diretores, Educadores Infantis, Professores do fundamental I e II, Profissionais de Apoio Escolar, Professores da Educação Especial e Vice- Diretores da RME	remota	CEMEPE
2021	P5	Ciranda de saberes e práticas- o trabalho do(a) Analista Pedagógico(a) nas escolas de Educação Infantil da RME de Uberlândia	Analistas Pedagógicos da Educação Infantil	online	CEMEPE
	P6	O Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da RME de Uberlândia- Saberes, práticas, desafios e possibilidades	Analistas Pedagógicos da Educação Fundamental	online	CEMEPE
2022	P7	Ciranda de saberes e práticas- A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais :saberes e práticas	Analistas Pedagógicos da Educação Infantil	híbrido	CEMEPE
	P8	Um olhar para os Analistas Pedagógicos	Analistas Pedagógicos da Educação Fundamental, EJA e PMJA	híbrido	CEMEPE
2023	P9	Ciranda de saberes e práticas- o trabalho do(a) Analista Pedagógico(a) nas escolas de Educação Infantil da RME de Uberlândia- Do planejamento às ações pedagógicas: Diretrizes Curriculares e os caminhos possíveis	Analistas Pedagógicos da Educação Infantil	híbrido	CEMEPE
	P10	Formação Continuada de Analistas Pedagógicas- O Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da RME de Uberlândia.	Analistas Pedagógicos da Educação Fundamental I e II	híbrido	CEMEPE
2024	P11	Ciranda de saberes e práticas na Educação Infantil 2024: Analistas Pedagógicos -Diálogos, Saberes e Práticas no contexto educacional contemporâneo.	Analistas Pedagógicos da Educação Infantil	híbrido	CEMEPE
	P12	Analistas do Fundamental I e II	Analistas Pedagógicos da Educação Fundamental I e II	híbrida	CEMEPE

Fonte: Planos de Curso do CEMEPE (2020-2024).

A Figura 2, sistematiza as formações continuadas ofertadas pelo CEMEPE no período de 2020 a 2024, evidenciando as ações formativas destinadas, principalmente, aos Analistas Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. As informações organizadas por ano, identificação da formação, público-alvo, modalidade e proponente permitem visualizar a diversidade temática das propostas, com foco nas diretrizes curriculares municipais, nas práticas pedagógicas e nas especificidades do trabalho do Analista Pedagógico nas diferentes etapas da Educação Básica.

A predominância de formações remotas e *online* nos anos iniciais do período analisado refletem o período pandêmico da COVID- 19, porém nos anos seguinte a adoção do formato híbrido, indicando a adaptação institucional às condições históricas e às demandas formativas da rede. Cabe destacar a recorrência das formações como “Ciranda de Saberes e Práticas” é destinada especificamente às Analistas Pedagógicas que atuam na Educação Infantil, conforme evidenciado no quadro. Essa ação formativa, ofertada de modo recorrente ao longo dos anos analisados, revela uma intencionalidade formativa voltada às especificidades desse segmento da Educação Básica, considerando as particularidades do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças pequenas.

O quadro apresentado a seguir dá continuidade às informações sistematizadas na Figura 2, ampliando o detalhamento das ações formativas referentes às formações continuadas

ofertadas pelo CEMEPE. Esse detalhamento se dá pela explicitação dos objetivos, das justificativas, das metodologias e dos conteúdos previstos nos planos de curso.

Quadro 7: Dados detalhados das formações continuadas ofertadas pelo CEMEPE

Planos	Objetivos	Justificativa	Metodologia	Conteúdo
P1	Orientar sobre Educação Especial, AEE e práticas inclusivas na escola comum.	Necessidade de qualificação dos profissionais para atendimento inclusivo e uso adequado do AEE.	Aulas expositivas e dialógicas, estudos de caso, debates e instrumentais.	Legislação, identidade do AEE, avaliação, relatórios e Plano de AEE.
P2	Desenvolver competências no uso de ferramentas digitais educacionais.	Demandas do ensino remoto e da comunicação digital com a comunidade escolar.	Videoconferências, atividades práticas e uso do Google Classroom.	Google Drive, Classroom, Forms, Meet, Agenda e WhatsApp.
P3	Socializar estratégias pedagógicas e tecnológicas para a Educação Infantil.	Necessidade de integração entre tecnologia e práticas pedagógicas pós-pandemia.	Lives, vídeos, tutoriais e questionários online.	Tecnologia educacional, diretrizes curriculares, campos de experiência e produção de vídeos.
P4	Apresentar fundamentos do ensino híbrido e produção de videoaulas.	Desafios educacionais contemporâneos e personalização do ensino.	Reuniões online e formação teórico-prática.	Ensino híbrido, ferramentas digitais e metodologias ativas.
P5	Orientar Analistas Pedagógicos iniciantes na Educação Infantil.	Ingresso de novos profissionais na rede municipal.	Estudos dirigidos, encontros virtuais e socialização de práticas.	Documentos norteadores, planejamento, avaliação e papel do Analista Pedagógico.
P6	Apoiar Analistas iniciantes no Ensino Fundamental.	Fortalecimento da identidade profissional e da prática pedagógica.	Estudos dirigidos e reuniões online.	Legislação, currículo, aprendizagem, formação continuada e plano de ação.
P7	Fortalecer a formação continuada e a identidade dos Analistas da Educação Infantil.	Continuidade formativa e necessidade de consolidação das práticas pedagógicas.	Encontros presenciais e virtuais com estudos sequenciais.	Diretrizes curriculares, avaliação, projetos, boas práticas e temas transversais.
P8	Promover reflexão, trocas e aprofundamento do fazer pedagógico.	Demandas identificadas na escuta ativa dos Analistas pedagógicos.	Encontros síncronos, assíncronos, presenciais e lives.	Planejamento, avaliação, inclusão, saúde mental, leitura e escrita.
P9	Fortalecer registros avaliativos e práticas pedagógicas na Educação Infantil.	Especificidades da Educação Infantil e necessidade de qualificação contínua.	Modalidade híbrida: encontros presenciais, virtuais e estudos dirigidos.	Avaliação, DUA, inclusão, leitura, relações interpessoais e abordagem Pikler.
P10	Favorecer formação continuada baseada na reflexão coletiva.	Aprendizagem colaborativa e protagonismo profissional.	Encontros presenciais e lives.	Alfabetização, matemática, DUA, inclusão e atuação do Analista pedagógico.
P11	Ampliar conhecimentos sobre Educação Infantil e abordagem Pikler.	Relevância da formação continuada para a primeira infância.	Encontros síncronos, lives e estudos dirigidos.	Planejamento, portfólios, educação especial, DUA e abordagem Pikler.

P12	Incentivar a revisão das práticas pedagógicas dos Analistas.	Consolidação de uma cultura de aprendizagem contínua.	Encontros presenciais formativos.	Educação ambiental, inclusão, dificuldades de aprendizagem e relatos de experiência.
-----	--	---	-----------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria através das informações coletadas nos Planos de Curso do CEMEPE (2020-2024).

O quadro 7 apresenta a síntese dos planos de curso das formações continuadas ofertadas pelo CEMEPE, reunindo informações relativas aos objetivos, às justificativas, às metodologias e aos conteúdos propostos. Essa organização permite uma visão geral do conjunto de formações desenvolvidas no período considerado. A sistematização desses dados fundamenta a compreensão do percurso formativo delineado.

A seguir, apresentam-se análises e reflexões acerca das formações continuadas ofertadas aos Analistas Pedagógicos no período de 2020 a 2024, tomando como base os dados sistematizados nos quadros desta seção.

4.5 Conhecendo os projetos de formação

De acordo com os dados coletados no CEMEPE acerca das formações, no período de 2020 a 2024, foram desenvolvidos um conjunto de projetos de formação continuada destinados aos Analistas Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, organizados a partir de diferentes temáticas e formatos. Os registros indicam que, ao longo desse período, foram ofertadas formações voltadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação Especial para os Analistas atuantes na Educação Básica, contemplando tanto profissionais ingressantes na rede quanto Analistas com maior tempo de atuação.

Os projetos abordaram conteúdos relacionados à legislação educacional, às diretrizes curriculares municipais, à organização do trabalho pedagógico, ao planejamento, à avaliação e ao uso de tecnologias digitais no contexto educacional. As propostas formativas registradas no período de 2020 e 2024 também apresentam diversidade metodológica, com a utilização de aulas expositivas e dialógicas, socialização de práticas, estudos de documentos oficiais e uso de plataformas digitais.

Diante disso, torna-se pertinente apresentar, na sequência, a descrição de cada projeto formativo desenvolvido no período. Para tanto, serão explicitados os objetivos, a organização, as metodologias, a carga horária e os conteúdos de cada formação, conforme registrados nos documentos institucionais, com o intuito de sistematizar as informações e possibilitar a compreensão das características que compõem o percurso formativo analisado.

4.5.1 Plano de formação continuada: Atendimento Educacional Especializado: Saberes e Práticas Essenciais para o fazer pedagógico

O curso “Plano de formação continuada: Atendimento Educacional Especializado: Saberes e Práticas Essenciais para o fazer pedagógico”, teve como público-alvo os profissionais que atuam na Educação Especial, professores do AEE e Analistas Pedagógicos atuantes na Educação Básica. A formação contou com carga horária de 20 horas presenciais distribuídas entre 17 de fevereiro e 21 de fevereiro de 2020.

Esta formação, na perspectiva da Educação Inclusiva, teve como objetivos: esclarecer e orientar sobre a Educação Especial e seus serviços, revisar conceitos e práticas relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como orientar sobre a interlocução com as famílias e a comunidade escolar.

Ademais, o curso também contemplou a apresentação e o uso dos instrumentos utilizados no AEE. A justificativa do curso fundamentou-se na necessidade de capacitação e atualização dos profissionais, considerando os aspectos legais da Educação Especial, a identidade do AEE e as especificidades do público atendido. A metodologia adotada incluiu aulas expositivas e dialógicas, debates, estudos de caso, leitura de textos, trabalhos em grupo, relatos de experiências e utilização de instrumentais do AEE (fichas diagnósticas, entrevistas com familiares, dentre outros).

Os conteúdos abordados compreenderam os aspectos legais da Educação Especial, a caracterização do AEE, recursos de acessibilidade, avaliação diagnóstica, elaboração de relatórios circunstanciados e o Plano de AEE.

4.5.2 Ação formativa em tempos de trabalho remoto: Enfrentamento às necessidades digitais de Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia

O curso “Ação formativa em tempos de trabalho remoto: Enfrentamento às necessidades digitais de Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia” ofertou 29 vagas e ocorreu entre 20 de agosto de 2020 e 29 de outubro de 2020, com carga horária de 30 horas ministradas em videoconferências e atividades assíncronas de estudos autônomos. O público-alvo fora os Analistas Pedagógicos e Pedagogos da RME de Uberlândia, visando ações de enfrentamento à pandemia, focando na aquisição de conhecimento tecnológico.

Dentre os objetivos e conteúdos do curso destacam-se saber reconhecer, aplicar e utilizar as plataformas e aplicativos de interação digital (como *Google Drive*, *Google*

Classroom, Whatsapp e Google Meet), elaborar conteúdo digital e promover a comunicação com a comunidade escolar. O curso contou com 11 módulos, que abordaram desde o uso do *email* institucional e *Google Drive* até a aplicação do *Google Classroom* e *Google Agenda*.

Diante do novo modelo de educação à distância exigida no período da pandemia, o conhecimento tecnológico e o acesso digital foram de suma importância para os profissionais da educação. A oferta deste curso justificou-se devido às dificuldades enfrentadas pelos profissionais neste período, em que o distanciamento social impediu o desenvolvimento das práticas pedagógicas coletivas em sala de aula e demandou a adoção de novas metodologias e alternativas para dar continuidade ao ensino, através do uso das tecnologias digitais.

Desta forma, esta formação visou suprir as necessidades do coletivo de Analistas Pedagógicos em acompanhar as demandas tecnológicas, visando não só dar continuidade ao ensino, como também apoiar os estudantes, os professores e as famílias no modelo de educação à distância.

4.5.3 Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o Uso das Tecnologias na Educação Infantil

O curso “Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o Uso das Tecnologias na Educação Infantil” foi ofertado no período (30 de novembro a 11 de dezembro de 2020), com 40 horas de carga horária e 6.000 vagas disponibilizadas. O público-alvo incluiu Analistas Pedagógicos, Diretores, Vice-Diretores, Educadores e Professores da Educação Infantil, Profissionais de Apoio Escolar e Professores da Educação Especial da RME de Uberlândia.

A justificativa da formação partiu do reconhecimento de que a nova conjuntura educacional exigiu a reorganização das práticas pedagógicas, na medida em que o contexto exigiu a combinação entre o uso das tecnologias digitais, à distância, com as interações presenciais, de modo a personalizar o ensino. Nesse sentido, esta proposta buscou preparar e apoiar os profissionais da Educação Infantil para um retorno mais qualificado às atividades presenciais no período pós-pandemia.

O objetivo geral do curso foi compartilhar estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas que pudessem auxiliar na produção de aulas para a Educação Infantil, bem como compreender formas de trabalho baseadas nos Campos de Experiência conforme as Diretrizes Curriculares Municipais (2020).

Os conteúdos abordados incluíram: formação em tempos de pandemia; desafios do ensino remoto; formação pedagógica; ferramentas digitais e metodologias de ensino; educação à distância e ensino remoto; construção de um modelo pedagógico baseado em boas práticas; uso das tecnologias na Educação Infantil; *Google Workspace*; gravação e edição de vídeos; diretrizes curriculares em ação; vivências e práticas pedagógicas relacionadas aos campos de experiência; e o programa “Conta Pra Mim”, uma ação do Ministério da Educação (MEC) que busca incentivar, no ambiente doméstico, práticas simples e afetivas de leitura, oralidade e escrita desde a primeira infância.

Esta iniciativa, valoriza o incentivo à leitura na infância e o apoio às famílias, especialmente as em situação de vulnerabilidade social, no desenvolvimento das competências linguísticas e emocionais das crianças, contribuindo para sua aprendizagem ao longo da vida escolar. De acordo com o MEC, o programa “Conta pra mim” foi instituído pela Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020 (Brasil, 2020), e disponibiliza materiais e orientações gratuitas para apoiar essas práticas no cotidiano familiar.

4.5.4 Ensino Híbrido e o Uso das Tecnologias na Educação Básica

O curso “Ensino Híbrido e o Uso das Tecnologias na Educação Básica” foi realizado no período de 30 de novembro a 11 de dezembro de 2020, com carga horária total de 40 horas, e contou com a participação de diversos ministrantes. Foram ofertadas 6.000 vagas, contemplando um público amplo e diversificado, composto por Analistas Pedagógicos, Diretores, Vice-Diretores, Professores do Ensino Fundamental I e II, Profissionais de Apoio Escolar e Professores da Educação Especial atuantes na RME de Uberlândia.

O objetivo geral da formação foi preparar e apoiar os profissionais da educação para um retorno mais qualificado às aulas presenciais no contexto pós-pandemia. Como objetivos específicos, este curso buscou auxiliar os participantes por meio da apresentação de pressupostos teóricos e estratégias pedagógicas do Ensino Híbrido, bem como promover a apropriação de ferramentas do *Google Workspace* e a elaboração de videoaulas como recursos de apoio à prática pedagógica.

Os conteúdos abordados contemplaram temáticas como: informação em tempos de pandemia; desafios do ensino remoto; formação pedagógica; ferramentas digitais e metodologias de ensino; educação à distância e ensino remoto; formação docente; e construção de um modelo pedagógico adequados ao contexto pós-pandemia. A metodologia consistiu na realização de três reuniões online, articuladas a atividades assíncronas, com avaliação dos

cursistas por meio de questionários elaborados no *Google Forms*, disponibilizados ao final de cada módulo ou tópico.

Desse modo, presume-se que estas formações evidenciam o esforço institucional da RME de Uberlândia, junto ao CEMEPE, em garantir ações formativas em larga escala, voltadas à instrumentalização tecnológica e à reorganização das práticas pedagógicas voltadas à Educação Básica em um contexto de crise sanitária e pós-pandemia. Para os Analistas Pedagógicos, tais formações contribuíram para o fortalecimento de competências técnicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais e à mediação pedagógica em ambientes virtuais.

Entretanto, à luz da perspectiva em indução profissional, observa-se que essas ações, embora relevantes, mantiveram um caráter amplo e generalista, dirigidas a diferentes segmentos da RME (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos) sem a previsão de estratégias específicas de acolhimento, acompanhamento ou mentoria volta aos Analistas Pedagógicos, especialmente daqueles em início de carreira. Dessa forma, as formações analisadas até o momento reforçam a constatação de que, no ano de 2020, a política de formação continuada da RME priorizou a resposta às demandas emergenciais do contexto pandêmico, incorporando elementos pontuais em indução profissional, porém sem consolidá-los como uma política institucional sistemática e continuada, conforme defendem García (1999), Nóvoa (2009) e Gatti (2019).

No ano de 2021, observa-se um avanço significativo na organização das propostas de formação continuada destinadas aos Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia. Diferentemente das ações desenvolvidas em 2020, marcadas por respostas emergenciais ao contexto pandêmico, as formações de 2021 passam a evidenciar maior intencionalidade formativa, com foco explícito nos Analistas Pedagógicos iniciantes, aproximando-se, ainda que parcialmente, dos pressupostos em indução profissional.

4.5.5 Ciranda de Saberes: o trabalho do Analista Pedagógico nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

A formação “Ciranda de Saberes: o trabalho do Analista Pedagógico nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia” foi ofertada no período de 15 de julho a 22 de dezembro de 2021, em modalidade remota, e teve como proponente o CEMEPE. O objetivo geral da proposta consistiu em oportunizar formação continuada, de caráter teórico e prático, aos Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia que atuam na Educação Infantil.

De forma mais específica, o curso buscou: oferecer orientação básica aos Analistas Pedagógicos iniciantes na RME; oferecer orientação específica aos Analistas atuantes na Educação Infantil; oportunizar momentos de estudo de documentos norteadores e textos teóricos que fundamentam a prática pedagógica da Educação Infantil na RME e organizar espaços de capacitação e troca de experiências entre Analistas Pedagógicos da RME.

Os conteúdos abordados nesta formação incluem as especificidades das instituições que atendem crianças da Educação Infantil, o universo da criança na primeira infância, os documentos norteadores da Educação Infantil em âmbito nacional e municipal, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, bem como o papel do Analista Pedagógico na rotina das instituições de Educação Infantil. Também foram discutidas as normativas municipais que regem essa etapa da educação, os instrumentos de registro e organização do trabalho pedagógico, os processos avaliativos na Educação Infantil e a socialização de boas práticas pedagógicas.

A metodologia adotada consistiu em 13 reuniões *online*, conduzidas por diferentes palestrantes, com avaliação dos cursistas baseada nos critérios de participação, assiduidade, pontualidade e realização de uma prova prática ao final do curso. A proposta privilegiou momentos de estudo coletivo, reflexão sobre a prática e compartilhamento de experiências, elementos que contribuem para o fortalecimento da identidade profissional do Analista Pedagógico.

4.5.6 O Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: saberes práticos, desafios e possibilidades

O curso Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: saberes práticos, desafios e possibilidades, desenvolvida no período de 29 de julho a 19 de novembro de 2021, também em modalidade remota e proposto pelo CEMEPE.

O objetivo geral desta formação foi oportunizar formação continuada, teórica e prática, tendo com público alvo os Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia que atuam no Ensino Fundamental I e II. Entre os objetivos específicos, destacam-se: oferecer orientação básica aos Analistas Pedagógicos novatos na RME de Uberlândia; orientar os Analistas Pedagógicos iniciantes no trabalho no Ensino Fundamental; oportunizar estudos de documentos norteadores e textos teóricos que sustentam a prática pedagógica na RME; promover momentos de

capacitação, tematização da prática e trocas de experiências entre Analistas Pedagógicos da Rede.

Os conteúdos abordados incluíram aspectos legais que fundamentam a atuação do Analista Pedagógico; a identidade profissional e o plano de trabalho; o compromisso com a educação inclusiva; a organização do currículo pedagógico; as possibilidades de formação continuada no âmbito da escola; o papel do Analista Pedagógico no processo de ensino e aprendizagem; os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico em contexto pandêmico; a ressignificação da aprendizagem; a tematização das práticas no cotidiano escolar; e a elaboração de um plano de ação para o ano de 2022.

A metodologia compreendeu cinco estudos dirigidos e oito reuniões online, com avaliação dos cursistas baseada nas respostas aos estudos dirigidos, na participação nos encontros virtuais e na elaboração de um trabalho final. A proposta valorizou a articulação entre teoria e prática, bem como a reflexão sobre os desafios reais enfrentados pelos Analistas Pedagógicos nas unidades escolares.

Já no ano de 2022, as propostas de formação continuada destinadas aos Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia evidenciam um movimento de aprofundamento qualitativo, com ações mais extensas, estruturadas em modalidade híbrida e fundamentadas na escuta das demandas do próprio grupo profissional. As formações analisadas a seguir indicam maior intencionalidade na consolidação da identidade do Analista Pedagógico e no fortalecimento do trabalho pedagógico coletivo, aproximando-se, ainda que parcialmente, dos pressupostos em indução profissional.

4.5.7 Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil: formação continuada para os Analistas Pedagógicos da Educação Infantil

A formação Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil: formação continuada para os Analistas Pedagógicos da Educação Infantil foi desenvolvida no período de 5 de abril a 25 de novembro de 2022, tendo como proponente o CEMEPE. A proposta contou com 300 vagas, com carga horária total de 42 horas e foi ofertada em modalidade híbrida, com a realização de dez reuniões *online* e cinco encontros presenciais.

O público-alvo foi composto por Analistas Pedagógicos que atuam na Educação Infantil da RME de Uberlândia, com destaque para os profissionais ingressantes no cargo por meio do último concurso público, bem como aqueles que atuam em unidades escolares parceiras, vinculadas a Organizações da Sociedade Civil (OSCs) conveniadas.

O objetivo geral desta formação consistiu em oportunizar formação continuada, de caráter teórico e prático, aos Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia e das unidades parceiras que atuam na Educação Infantil. Entre os objetivos específicos, destacam-se: oferecer orientação geral aos Analistas Pedagógicos iniciantes na Rede; oportunizar momentos de estudo de documentos norteadores e textos teóricos que fundamentam a prática pedagógica da Educação Infantil na RME; promover espaços de capacitação e trocas de experiências entre Analistas Pedagógicos da Rede e das unidades parceiras; fortalecer o grupo de Analistas da Educação Infantil, incentivando o senso de equipe e de unidade; corroborar a construção da identidade do trabalho pedagógico da RME e das unidades parceiras.

Os conteúdos abordados relacionam-se as especificidades das instituições da Educação Infantil, o universo da criança na primeira infância, os documentos norteadores da Educação Infantil em âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020), o Documento Orientador da Educação Infantil (2022), o papel do Analista Pedagógico na rotina da Educação Infantil, as normativas municipais que regem essa etapa, os instrumentos de registro e organização do trabalho pedagógico, os processos avaliativos, a socialização de boas práticas e as possibilidades de trabalho por meio de projetos na Educação Infantil.

A avaliação dos participantes desta formação ocorreu com base na participação ativa nos encontros presenciais e virtuais, bem como por meio das respostas aos formulários eletrônicos disponibilizados ao longo do curso.

4.5.8 Um olhar para o Analista Pedagógico

Ainda em 2022 foi realizada a formação “Um olhar para o Analista Pedagógico”, no período de 5 de abril a 6 de dezembro de 2022, também proposta pelo CEMEPE, em modalidade híbrida, com carga horária de 40 horas. Foram ofertadas 250 vagas, destinadas aos Analistas Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia que atuam no Ensino Fundamental I e II, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA).

O objetivo geral da formação foi oportunizar aos Analistas Pedagógicos momentos de reflexão e espaços de troca, pautados em discussões de temas relevantes ao fazer pedagógico da escola. Como objetivo específico, a proposta priorizou a promoção de momentos de discussão e compartilhamento de experiências entre os Analistas, considerando o contexto da prática pedagógica e da gestão escolar.

Os conteúdos abordados contemplaram temáticas como: formação pedagógica do professor; dificuldades de leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental; saúde mental dos estudantes; racismo; papel do Analista Pedagógico; importância das redes de apoio para o trabalho deste profissional; educação inclusiva; e saúde emocional no espaço escolar. A metodologia incluiu cinco encontros presenciais e dez encontros online, com palestras seguidas de momentos de discussão coletiva.

A avaliação dos participantes foi realizada por meio de questionários eletrônicos (*Google Forms*), disponibilizados ao final de cada módulo ou tópico. A justificativa da formação destaca que o plano foi elaborado a partir do Plano de Ação Formativa do CEMEPE, fundamentado nas Diretrizes Curriculares, nos saberes e práticas necessários à escola e, sobretudo, na escuta ativa do coletivo de Analistas Pedagógicos, realizada no primeiro encontro presencial.

A organização desta formação considerou a divisão dos participantes por segmentos (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Zona Rural), o que favoreceu a participação, o aprofundamento das discussões e a proposição de estratégias contextualizadas às realidades vivenciadas pelos profissionais.

Além disso, o ano de 2022 sinalizou um avanço significativo ao incorporar a escuta do coletivo, favorecendo o fortalecimento da identidade profissional e a diversificação das modalidades formativas. Nesse sentido, as formações ofertadas em 2023 revelam-se como um desdobramento desse processo.

4.5.9 Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil (2023)

No ano de 2023, foi ofertada esta formação “Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil”, aos Analistas Pedagógicos atuantes na Educação Infantil, com carga horária de 50 horas e estrutura híbrida, articulando encontros presenciais, virtuais síncronos e atividades assíncronas. Tal organização demonstra um modelo formativo iniciado em anos anteriores, ao integrar diferentes tempos e espaços de aprendizagem, favorecendo a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de saberes na Educação Infantil.

Contudo, além das EMEIs, o público-alvo foi ampliado, incluiu Analistas Pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental que atendem a Educação Infantil e das unidades parceiras vinculadas às Organizações da Sociedade Civil (OSCs), sinalizando o compromisso da RME com a homogeneização das orientações pedagógicas e com o fortalecimento da identidade do trabalho pedagógico em toda a rede conveniada.

A justificativa apresentada para a formação demonstra a compreensão da formação continuada enquanto condição intrínseca à atuação profissional, especialmente na Educação Infantil, etapa marcada por especificidades pedagógicas, organizacionais e avaliativas. Destaca-se o reconhecimento do papel estratégico do Analista Pedagógico no acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, aspecto que dialoga com a perspectiva da indução profissional, ao considerar as demandas específicas enfrentadas por profissionais iniciantes e em exercício.

Os objetivos gerais e específicos desta formação de 2023 mantêm coerência com aqueles observados em 2021 e 2022, ao priorizar o estudo dos documentos norteadores, a reflexão sobre a prática pedagógica, o compartilhamento de boas práticas, o aprimoramento dos instrumentos de registro avaliativo e o fortalecimento da identidade profissional.

A organização curricular desta formação se deu em nove módulos mensais, aliada à realização de *lives* (online), estudos dirigidos e leitura de obras de referência. Esta proposta indica a articulação de teoria e prática, favorecendo processos reflexivos e colaborativos entre os participantes.

4.5.10 O Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

No que se refere ao Ensino Fundamental I e II, no ano de 2023 foi ofertada pelo CEMEPE a formação continuada intitulada “O Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia”, com carga horária total de 38 horas. A proposta deu continuidade ao percurso formativo iniciado em 2021 e aprofundado em 2022, consolidando-se como parte de um processo formativo sistemático destinado aos Analistas Pedagógicos que atuam nesse segmento da RME de Uberlândia.

O público-alvo da formação foi composto por Analistas Pedagógicos atuantes no Ensino Fundamental I e II, considerando as especificidades desse nível de ensino e os desafios emergentes do contexto escolar pós-pandêmico. O objetivo geral consistiu em oportunizar espaços de formação continuada pautados na reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A justificativa apresentada para promover esta formação se dá pela necessidade de fortalecer o trabalho coletivo e incentivar a construção de estratégias que respondessem às demandas concretas das unidades escolares.

Além disso, esta formação buscou aprofundar discussões relacionadas aos desafios da alfabetização e da aprendizagem; refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias educacionais

no Ensino Fundamental; discutir os fundamentos da educação inclusiva; promover a tematização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas; e fortalecer o protagonismo do Analista Pedagógico como mediador dos processos formativos no contexto escolar.

Os conteúdos abordados contemplaram temáticas como o uso das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem, os desafios da alfabetização, os fundamentos da educação inclusiva, a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental e a atuação do Analista Pedagógico frente às demandas contemporâneas da escola pública.

A metodologia adotada articulou encontros formativos e momentos de discussão coletiva, favorecendo a construção colaborativa de saberes e o compartilhamento de experiências entre os participantes. Essa organização evidencia a compreensão da formação continuada como espaço de escuta, reflexão e produção de respostas às realidades vivenciadas pelos Analistas Pedagógicos nas unidades escolares.

De modo geral, a formação ofertada em 2023 para os Analistas Pedagógicos do Ensino Fundamental I e II reafirma a consolidação de um percurso formativo na RME de Uberlândia, alinhado à perspectiva da formação como processo permanente e contextualizado. Ainda que não se configure como uma política formal de indução profissional, a proposta aproxima-se desse referencial ao considerar os desafios do exercício profissional, favorecer a reflexão sobre a prática e fortalecer a identidade do Analista Pedagógico no âmbito do Ensino Fundamental.

4.5.11 Ciranda de Saberes e Práticas: Educando a Educação Infantil

Em 2024, no âmbito da Educação Infantil, a formação “Ciranda de Saberes e Práticas: Educando a Educação Infantil” foi promovida na modalidade híbrida e manteve as características estruturantes das edições anteriores, a oferta se deu de março a novembro de 2024 e a formação foi voltada aos Analistas Pedagógicos da RME e das unidades parceiras vinculadas às OSC.

A carga horária foi de 40 horas e a organização se deu por meio de encontros presenciais, encontros virtuais síncronos e atividades assíncronas, que reafirmaram a compreensão da formação continuada como um processo permanente e integrado ao exercício profissional. A justificativa da “Ciranda de Saberes e Práticas: Educando a Educação Infantil” de 2024, reforça argumentos já presentes nos anos anteriores, ao reconhecer a formação continuada como condição intrínseca à atuação profissional, especialmente na Educação Infantil.

Esta formação atribuiu destaque ao papel dos Analistas Pedagógicos no acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, o que evidencia a centralidade desse profissional na dinâmica da Educação Infantil e dialoga diretamente com os pressupostos em indução profissional, ao considerar tanto profissionais iniciantes quanto aqueles em processo de consolidação da prática profissional.

Os objetivos gerais e específicos mantêm coerência com o percurso formativo iniciado em 2021, ao priorizar o estudo dos documentos norteadores da RME, a reflexão sobre a prática pedagógica, o compartilhamento de boas práticas, o aprimoramento dos instrumentos de avaliação e o fortalecimento da identidade profissional. Contudo, em 2024, observa-se a incorporação de novos referenciais e abordagens metodológicas, como a abordagem Pikler, o DUA, a educação antirracista, a inteligência artificial no contexto educacional e a qualificação dos acervos literários da Educação Infantil, o que revela uma leitura ampliada e atualizada das demandas desse contexto educacional.

A metodologia adotada, baseada em rodas dialógicas, oficinas, vivências, estudos dirigidos e discussões de textos teóricos, reafirma a centralidade da articulação entre teoria e prática. Tal concepção formativa reconhece os Analistas Pedagógicos como sujeitos ativos do processo de formação, valorizando a troca de experiências e a problematização das práticas cotidianas.

Nesse sentido, esta formação proposta em 2024 voltada aos Analistas que atuam na Educação Infantil fortalece a dimensão coletiva da aprendizagem profissional, traz diversificação metodológica e contribui para a construção de uma cultura de colaboração. No que se refere aos conteúdos, destaca-se a diversidade temática abordada ao longo do curso, contemplando desde o planejamento e a avaliação na Educação Infantil até questões relacionadas à inclusão, à mediação das relações interpessoais, à educação antirracista, ao enfrentamento da violência no contexto escolar e à produção de relatórios e portfólios.

A presença de temas como bibliodiversidade, incentivo à leitura e formação de leitores evidencia a preocupação com a qualidade das práticas pedagógicas e com a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

4.5.12 Analistas do Fundamental I e II

Paralelamente, em 2024, também foi ofertada a formação continuada destinada aos Analistas Pedagógicos que atuam no Ensino Fundamental I e II – “Analistas do Fundamental I e II”, com carga horária de 42 horas, realizada entre abril e novembro. Essa formação reafirma

o papel central da formação continuada na qualificação das práticas institucionais e pedagógicas, ao propor momentos de reflexão, diálogo e revisão das práticas profissionais. Fundamentada na concepção de formação enquanto percurso permanente, conforme defendido por Nóvoa (2009), a proposta enfatiza o protagonismo do Analista Pedagógico em seu desenvolvimento profissional e no aprimoramento do suporte oferecido às escolas.

Os temas abordados nessa formação relacionam-se a desafios contemporâneos do Ensino Fundamental, como a promoção da aprendizagem, a Educação Ambiental, a Educação Especial, as dificuldades e transtornos de aprendizagem, o fluxo de atendimento aos estudantes, a violência no contexto escolar e a produção de relatos de experiências. A avaliação ocorreu por meio do preenchimento de formulários ao final de cada encontro e reforça a dimensão processual da formação e a necessidade de acompanhamento contínuo do percurso formativo.

*Seção 5***5. ANÁLISE DE DADOS**

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos a partir da abordagem qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a análise documental e o Estado do Conhecimento. Os três eixos de análise apresentados a seguir foram construídos e organizados somente após a imersão nos estudos teóricos da temática, bem como após a estruturação e organização das fontes e documentos coletados ao longo da pesquisa. Para apresentar os dados coletados acerca do cargo de Analista Pedagógico no município de Uberlândia, esta seção divide-se em: Eixo 1: O cargo de Analista Pedagógico na RME de Uberlândia: concepções, funções e identidade profissional; Eixo 2: Propostas de formação do CEMEPE e suas contribuições para a indução profissional; Eixo 3: Indução Profissional do Analista Pedagógico: concepções, práticas e políticas formativas.

5.1 O cargo de Analista Pedagógico na RME de Uberlândia: concepções, funções e identidade profissional

O foco deste eixo é analisar como o cargo de Analista Pedagógico é definido, descrito e significado nos documentos oficiais e nas políticas locais. O cargo foi organizado inicialmente segundo a Lei Municipal n.º 11.967/2014 (Uberlândia, 2014) que estrutura os profissionais do magistério e evidencia o suporte pedagógico direto à docência. Contudo, em 2019, a Lei Complementar Municipal n.º 661/2019 (Uberlândia, 2019) trouxe a fusão das especificidades e atribuições dos cargos de “Supervisor Escolar” e “Orientador Educacional”, criando oficialmente o cargo de Analista Pedagógico na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia. Dessa forma, a concepção oficial do município de Uberlândia busca romper com o estigma histórico de controle tecnicista, ressignificando o profissional como um coordenador e articulador pedagógico com postura formativa, concebido como o elo entre as macropolíticas, como a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2018) e a realidade da escola.

As funções prescritas em documentos oficiais de Uberlândia, como os editais e o Plano de Carreira, são vastas e demonstram a centralidade desse profissional, incluindo apoiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), coordenar reuniões pedagógicas, articular a educação regular com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), fomentar a integração escola-família e oferecer suporte metodológico aos professores. Entre suas atribuições

descritas na Lei complementar nº 661/2019 (Uberlândia, 2019) o Analista Pedagógico precisa participar de eventos e cursos de formação continuada e ao cruzar essas normativas oficiais com os dados das propostas de formação continuada oferecidas pelo CEMEPE, observa-se que as temáticas dos cursos vão ao encontro de várias destas atribuições. Por exemplo, a exigência legal de articular a educação com o AEE contemplada no curso “Atendimento Educacional Especializado: Saberes e Práticas Essenciais para o fazer pedagógico”, ofertado no ano de 2020, já que segundo as atribuições descritas na Lei 11.967/2014 (Uberlândia, 2014), promover reuniões junto aos profissionais de serviço especializado e de apoio escolar, que atendem alunos com necessidades educativas especiais ou alunos com dificuldades de aprendizagem, visando ao intercâmbio de informações, à troca de experiências e à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e Ensino Regular.

Da mesma forma, o estímulo ao uso de novas estratégias, criatividade e trabalho coletivo junto ao corpo docente encontra respaldo em formações como “Ação formativa em tempos de trabalho remoto: Enfrentamento às necessidades digitais de Analistas Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia”.

Já as formações em 2021, os cursos intitulados “O Analista Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - Saberes, práticas, desafios e possibilidades” e “Ciranda de Saberes e Práticas: O trabalho do(a) Analista Pedagógico(a) nas Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia”, tiveram como proposta atender aos Analistas efetivos novatos na RME com objetivo de oferecer conhecimento teórico e prático, e oportunizar trocas de experiência.

Estas formações favorecem ao Analistas Pedagógico em uma de suas atribuições descritas no Plano de Carreira (Uberlândia, 2019) de elaborar e implementar, juntamente com a equipe pedagógica da instituição, seu Plano de Ação, tendo como referência as diretrizes para o trabalho dos pedagogos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Contudo, dada a multiplicidade de atribuições oficiais, nota-se que nem todas as habilidades prescritas no plano de carreira possuem correspondência direta nos objetivos dos cursos mapeados, demonstrando o desafio de abarcar toda a complexidade do cargo exclusivamente pelas formações centralizadas oferecidas.

A atuação do Analista Pedagógico atrela-se à equipe gestora escolar, com base na Lei n.º 661/2019 (Uberlândia, 2019) é atribuição do Analista Pedagógico assessorar o gestor da escola nos aspectos pedagógicos, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de atividades que buscam a integração entre a escola-comunidade documentos legais de Uberlândia como a Lei Complementar nº 751/2023 (Uberlândia, 2023) que determinam à

direção um foco maior em atribuições administrativas em aplicar, no âmbito da unidade educacional, o cumprimento da legislação educacional em vigor; elaborar, em conjunto com a equipe, o regimento escolar e o da caixa escolar, observada a legislação pertinente; propor discussões sobre questões básicas de democratização do ensino e da articulação entre os diversos segmentos escolares, no âmbito de sua competência; enquanto o Analista Pedagógico assume a mediação pedagógica formativa.

A jornada de trabalho oficial estabelecida para a construção dessa atuação e identidade é de 30 horas semanais no interior da escola. De acordo com os planos de curso analisados, o CEMEPE organiza suas formações contínuas de modo a respeitar e se adequar a essa carga horária, utilizando os Dias de Formação Continuada (DFC) a que os profissionais têm direito institucionalmente, de forma que o aperfeiçoamento ocorra dentro da sua jornada legal de trabalho.

Como os estudos da área apontam, a identidade do Analista Pedagógico não vem pronta, necessitando de constante desenvolvimento e políticas de indução (Garcia, 1999). Os editais de concurso do município, a partir de 2019, estabelecem um perfil técnico que exige Licenciatura Plena em Pedagogia ou em outras áreas da Educação. Em contrapartida, os documentos do CEMEPE revelam que o público-alvo dos cursos de formação busca atender esses licenciados recém-ingressos especialmente em 2021.

Como visto nas iniciativas em atender as inseguranças iniciais da carreira e apoiar a prática cotidiana, por exemplo, nas edições do curso intitulado “Ciranda de Saberes e Práticas”, que se propuseram a oferecer orientação básica e específica aos Analistas Pedagógicos novatos nas escolas de Educação Infantil, fomentando a troca de práticas e experiências.

As leis municipais amparadas nas leis federais ditam a estrutura administrativa do cargo de Analista Pedagógico, enquanto as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), elaboradas colaborativamente sob a liderança do CEMEPE, buscam estabelecer os nortes da prática pedagógica em uma tentativa de fortalecer a identidade da rede.

A apropriação desses documentos normativos foi incentivada principalmente no cronograma de formação ofertado pelo CEMEPE no ano de 2020; módulos vistos no curso intitulado “Compreendendo as Diretrizes Curriculares” (2020) e no planejamento anual do curso “Ciranda de Saberes e Práticas”, foram estruturados para capacitar o Analista Pedagógico no uso das DCMs.

Assim, ao invés de se basear apenas na prescrição legal de suas funções, as propostas formativas indicam que há um esforço institucional para munir o profissional dos saberes

necessários para assessorar os professores e fazer a interface entre as orientações macro educacionais e o planejamento de ensino nas escolas.

5.2 Propostas de formação do CEMEPE e suas contribuições para a indução profissional

A fim de promover práticas de formação continuada para os profissionais atuantes na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, o CEMEPE propõe, anualmente, formações que busquem capacitar ainda mais os profissionais da educação do município, bem como atender as exigências da Lei Complementar nº 661/2019; incluída no Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (Uberlândia, 2019).

As DCM (Uberlândia, 2020) também têm a formação continuada como um pilar essencial. As diretrizes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia definem o Analista Pedagógico como um profissional central na articulação, orientação e supervisão do trabalho pedagógico, especialmente no contexto da educação inclusiva. Sua formação é pautada em princípios de conhecimento socialmente construído, diálogo e estudo colaborativo, ocorrendo de forma permanente e continuada por meio de parcerias com o CEMEPE.

Para promover capacitação e qualificação profissional na área em que o Analista Pedagógico atua, as formações continuadas promovidas pelo CEMEPE para este público em 2020 foram ofertas formações unificadas para o Analista Pedagógico que atua na Educação Infantil quanto aos Analista que atuam no Ensino Fundamental I e II, mas foram segmentadas, a partir de 2021, pelas etapas de ensino, contribuindo de forma específica para a prática profissional dos Analistas Pedagógicos em início de carreira.

Dentre as doze formações promovidas pelo CEMEPE para os Analistas Pedagógicos do município de Uberlândia no período de 2020 a 2024, quatro delas foram desenvolvidas no ano de 2020, cujo público-alvo foram os Analistas Pedagógicos da Educação Básica em geral, atuantes tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental; oito delas foram desenvolvidas no período de 2020 a 2024: sendo 2 formações desenvolvidas a cada ano, com público-alvo diferente: uma para os Analistas Pedagógicos atuantes na Educação Infantil e uma para os Analistas Pedagógicos atuantes no Ensino Fundamental, tendo em vista os diferentes conteúdos a serem contemplados, de acordo com a faixa etária do público atendido pelos Analistas Pedagógicos.

A análise das propostas de formação do CEMEPE para os Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia, no período de 2020 a 2024, revela esforços institucionais contínuos de formação, mas também explicita desafios significativos quando analisada sob olhar para a indução profissional. Ao integrar a fundamentação teórica a essa análise, é possível demonstrar onde as formações avançam e onde apresentam lacunas estruturais.

Em 2021, destacam-se os cursos intitulados “Ciranda de Saberes e Práticas: O trabalho do(a) Analista Pedagógico(a) nas Escolas de Educação Infantil” (focado na Educação Infantil) e “O Analista Pedagógico nas Escolas de Ensino Fundamental da RME de Uberlândia: saberes, práticas, desafios e possibilidades”, que assumiram, em suas justificativas, uma intencionalidade formativa explícita para o atendimento de profissionais ingressantes.

Ao promover o estudo de documentos norteadores e a tematização do cotidiano escolar para a elaboração de um plano de ação, essas formações aproximam-se do pensamento de Tardif (2014), que destaca que os saberes profissionais são construídos na interação entre a teoria e a prática e na necessidade de um espaço de diálogo com a realidade institucional.

Além disso, a troca com ministrantes que são pares experientes da rede reflete a importância do apoio institucional estruturado defendido por Garcia (1999). Contudo, a ausência de um acompanhamento contínuo e individualizado *in loco* (nas escolas) distancia essas ações de um programa sistêmico de apoio.

Conforme alertam Marcelo e Vaillant (2015), a indução exige uma estratégia formativa com características particulares, em que a figura de um mentor experiente é central para oferecer orientação e servir de modelo (Marcelo; Vaillant, 2015). Devido ao formato predominantemente coletivo e virtual, as formações de 2021 não se concretizaram na prática enquanto propostas de indução profissional.

Em 2022, as propostas formativas “Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil: Formação Continuada para Analista Pedagógico da Educação Infantil”, e “Um olhar para os Analistas Pedagógicos”, ofertadas CEMEPE, adotaram um formato híbrido e enfatizaram a escuta ativa das demandas reais e dos problemas enfrentados pelos profissionais. Essa abordagem reflexiva e focada na construção de ações coletivas no “chão da escola” alinha-se à perspectiva de Nóvoa (2009), que defende a superação da ideia de que a formação inicial basta, exigindo uma formação contínua por meio de acompanhamento sistemático.

A proposta do Dia de Formação Continuada (DFC), previsto na instrução normativa SME N°001/2014, publicada no Diário Oficial (Uberlândia, 2014), voltou a ser aplicada em 2022, tendo em vista o fim do período de trabalho híbrido (semipresencial), com o encerramento do isolamento social no município de Uberlândia.

A proposta do DFC ocorre mensalmente na RME de Uberlândia para os Analistas Pedagógicos, demonstrando uma estrutura de formação institucionalizada para que esse apoio ocorra dentro da jornada de trabalho do Analista Pedagógico no município. Porém, por outro lado, essa proposta não pode ser caracterizada como um programa de indução profissional pleno.

Embora o DFC seja importante para a formação continuada dos Analistas Pedagógicos, nota-se a falta de um sistema de mentoria individualizada, uma vez que a formação é majoritariamente coletiva e centralizada, não prevendo um acompanhamento direto e personalizado no cotidiano das unidades escolares.

Em 2022, o curso “Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil: Formação Continuada para Analista Pedagógico da Educação Infantil” propôs a continuidade da formação Ciranda de Saberes e Práticas de 2021, revelando um caráter sistemático de curso que dá continuidade aos aprendizados e estratégias do curso de 2021, voltado também as Analistas Pedagógicos Iniciantes.

Em 2023, o curso “Ciranda de Saberes e Práticas: Formação Continuada para Analistas Pedagógicos da Educação Infantil” foi ofertado para todos os Analistas Pedagógicos atuantes na Educação Infantil, incluindo Escolas Municipais (EMEI e EMEFs) e Organizações da Sociedade Civil parceiras (OSCs). Estrategicamente, esta formação agrupou os profissionais em turmas específicas para creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos) em determinados módulos de ensino, visando aprofundar as discussões conforme os agrupamentos atendidos.

Os objetivos formativos centraram-se na oferta de fundamentação teórica e prática, com foco no estudo de documentos norteadores da RME, na reflexão sobre a práxis profissional e no fortalecimento da identidade do trabalho pedagógico. A partir da análise das formações ofertadas pelo CEMEPE, sabe-se que a oferta do curso “Ciranda de Saberes e Práticas” ocorreu anualmente desde 2021, o que caracteriza uma proposta sistemática de formação.

Contudo, embora apresente propostas de aprendizagem contínua para os Analistas Pedagógicos atuantes na rede, em 2023 o curso não foi destinado especificamente aos profissionais em início de carreira, como ocorreu em 2021 e 2022. Por isso, a formação da “Ciranda de Saberes e Práticas” em 2023 não contemplou a indução profissional.

Apesar de não ter caráter formativo associado diretamente à indução profissional, como também ser direcionada a todos os Analistas Pedagógicos atuantes, a formação “Ciranda de Saberes e Práticas” em 2023 promoveu um espaço de acolhimento e aculturação técnica, na medida em que os Analistas Pedagógicos participantes, especialmente os iniciantes, se

apropriaram dos instrumentos de registro, avaliação e diretrizes curriculares específicos da RME de Uberlândia.

Entretanto, observa-se a ausência de características intrínsecas a programas de indução mais sistemáticos, como a figura de um mentor para acompanhamento individualizado no cotidiano das unidades escolares. Desse modo, a proposta do curso Ciranda de Saberes e Práticas em 2023 distanciou-se relativamente das propostas dos anos anteriores, pois não apresentou diferenciações nas estratégias de apoio específicas para os profissionais recém-chegados à função.

Assim, embora a formação de 2023 voltada para os Analistas Pedagógicos da Educação Infantil seja essencial para a integração técnica e o suporte contínuo, ela se caracteriza predominantemente como uma formação continuada homogênea, contemplando as necessidades de todos os Analistas Pedagógicos atuantes, tendo como lacunas mecanismos de tutoria personalizada para iniciantes.

A proposta “Formação Continuada para Analistas Pedagógicos” em 2023, voltada para os profissionais que atuam no Ensino Fundamental 1 e 2 da RME de Uberlândia, contou com objetivos centrais a criação de espaços de reflexão e a troca de experiências sobre temas pertinentes ao fazer pedagógico, focando nas necessidades cotidianas das escolas e nos problemas enfrentados pelos diversos atores do universo escolar.

Os conteúdos programáticos abrangem desde a identidade e atuação do Analista Pedagógico até temas contemporâneos e específicos, como o uso de tecnologias (*Chromebooks*), os desafios da alfabetização no contexto pós-pandêmico, educação inclusiva baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a mediação do Analista no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais (Uberlândia, 2020).

Quanto às contribuições para a indução profissional, a proposta de 2023 voltada aos Analistas Pedagógicos atuantes no Ensino Fundamental demonstra aderência ao valorizar o conhecimento experiencial e a troca entre pares (Garcia, 1999). Ao eleger as necessidades diárias das escolas como eixo formativo, esta formação contribuiu ao auxiliar o profissional, especialmente aquele em início de carreira, a realizar a transição entre a teoria e a prática cotidiana, facilitando a aculturação nas dinâmicas específicas da RME de Uberlândia.

Contudo, o curso intitulado “Formação Continuada para Analistas Pedagógicos”, de 2023, revela ausências importantes de características típicas de programas de indução profissional. Nota-se que o plano de curso de 2023 é estruturado como uma formação continuada generalista para o cargo, sem prever um acompanhamento individualizado ou a

figura de um mentor, elementos necessários para o apoio sistemático ao iniciante. Portanto, não há, nesta formação, uma distinção entre o acolhimento de novos Analistas Pedagógicos e a atualização dos mais experientes no cargo, tratando o público-alvo de forma homogênea.

Embora esta proposta apresente possibilidades significativas de inserção profissional por meio do diálogo e da reflexão sobre a prática, percebe-se a ausência de dispositivos formais de mentoria e suporte diferenciado que caracterizam um processo de indução plenamente estabelecido.

As formações ofertadas pelo CEMEPE em 2024 continuaram a promover o acolhimento, a aculturação técnica e o combate ao isolamento profissional por meio da socialização de boas práticas. Esse suporte formativo é valioso e corrobora os estudos de Roldão et al. (2012), que evidenciam a combinação da orientação institucional com apoio formativo, que auxilia os Analistas Pedagógicos iniciantes e ajuda a consolidar identidades profissionais engajadas.

A formação intitulada “Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil” em 2024 tem como público-alvo todos os Analistas Pedagógicos da RME de Uberlândia, abrangendo tanto as EMELs e EMEFs que atendem a Educação Infantil, quanto as organizações parceiras.

Os objetivos formativos do programa assemelham-se às propostas dos anos anteriores, desde 2021, sendo o conteúdo programático abrangente, distribuído em nove módulos que perpassam temas essenciais como Educação Especial, construção de portfólios, planejamento coletivo, Abordagem Pikler e o uso de Inteligência Artificial no contexto escolar.

Referente à indução profissional e ao processo de apoio sistemático ao profissional em fase de inserção ou transição de carreira, a proposta apresenta algumas contribuições significativas. A ênfase no compartilhamento de “boas práticas” e o incentivo às trocas entre pares configuram-se como importantes mecanismos de suporte, combatendo o isolamento e auxiliando na construção da identidade profissional do Analista Pedagógico. Ao oferecer orientações práticas sobre o cotidiano escolar e instrumentos de registro, o CEMEPE instrumentaliza o profissional para os desafios imediatos da função.

Contudo, observa-se que, embora a proposta vá ao encontro de algumas características da indução, ela apresenta lacunas. Tais como; não há, no plano analisado, uma diferenciação explícita nas estratégias de acolhimento para Analistas Pedagógicos que estão em seu primeiro ano de atuação em comparação aos experientes com mais de 3 anos.

Além disso, a ausência de uma menção a mentorias individualizadas ou acompanhamento específico *in loco* indica que a formação foca primordialmente na dimensão coletiva e técnica. Assim, as propostas da Ciranda de Saberes e Práticas de 2023 e 2024 não apresentaram intenção

de evoluir em direção a um programa de indução mais completo com uma programação de acompanhamento de pelos dois anos.

Com base no Plano de Curso de 2024 do CEMEPE, a análise da proposta formativa voltadas aos Analistas Pedagógicos do Ensino Fundamental I e II da RME de Uberlândia, revela uma estrutura voltada para o suporte técnico-pedagógico. O programa define como público-alvo exclusivo os Analistas Pedagógicos atuantes nesses níveis de ensino, seja eles iniciantes ou não.

Seus objetivos formativos centraram-se em estimular reflexões e diálogos que incentivem a revisão das práticas pedagógicas, buscando consolidar uma cultura de aprendizagem contínua para a excelência do sistema educacional.

Os conteúdos programáticos abrangeram temas como os desafios da escola de Ensino Fundamental, princípios teóricos e práticos da Educação Especial, fluxos de atendimento para transtornos de aprendizagem, educação ambiental sob perspectivas éticas e estéticas, além de trajetórias históricas da população africana no Brasil.

No entanto, a persistência na falta de um sistema de mentoria e a ausência de diferenciação explícita entre Analistas Pedagógico novatos e experientes evidenciam que as ações do CEMEPE funcionam mais como uma formação continuada geral do que como prática de indução profissional. Isso contraria a premissa de Imbernón (2011) de que a indução deve ser um período formativo intencional, e não uma mera adaptação burocrática e funcional. Gatti e André (2010) também alertam que a indução precisa ir além do acolhimento inicial e se consolidar em ações sistemáticas e articuladas de acompanhamento.

Portanto, as formações do CEMEPE de 2021 a 2024 revelam propostas de aprendizagem contínua significativas, abrangendo dispositivos de integração, diálogo e suporte técnico aos Analistas Pedagógicos da rede. Contudo, para evoluírem e se consolidarem como uma verdadeira política de indução profissional que é estruturalmente vital para reduzir evasões e garantir a eficácia da função do Analista Pedagógico (Smith; Ingersoll, 2004). É importante que a RME de Uberlândia incorpore mecanismos formais de mentoria individualizada, supervisão direta *in loco* e um acompanhamento estendido que atenda especificamente às inseguranças dos profissionais em seu ingresso na função.

5.3 Indução profissional do Analista Pedagógico: concepções, práticas e políticas formativas

A presente subseção tem como foco investigar se e como a indução profissional é prevista, compreendida e operacionalizada nas propostas formativas da RME de Uberlândia, direcionadas ao Analista Pedagógico. A partir da análise dos planos de curso elaborados pelo CEMEPE no período de 2020 a 2024, busca-se examinar as concepções e as práticas institucionais sob a luz de categorias analíticas específicas, fundamentadas nas contribuições de Garcia (1999), Nóvoa (2009) e Paro (2016).

A análise documental revela que a concepção de indução profissional nas propostas da RME transita entre o nível implícito e, em muitos momentos, inexistente enquanto política pública sistematizada e institucionalizada.

Ao observar as ações formativas, nota-se que houve um esforço inicial direcionado aos ingressantes no cargo de Analista Pedagógico. Destacam-se as edições de 2021 e 2022 do curso voltado aos Analistas Pedagógicos da Educação Infantil: “Ciranda de Saberes e Práticas” e do curso de 2021 voltado ao Ensino Fundamental: “O Analista Pedagógico nas Escolas de Ensino Fundamental”.

Essas propostas assumiram uma intencionalidade explícita de oferecer orientação básica aos profissionais efetivos novatos que ingressaram via concurso público. Nota-se que, assim como o curso “Ciranda de Saberes e Práticas” de 2021, o curso “O Analista Pedagógico nas Escolas de Ensino Fundamental”, além de explicitar de maneira clara o público-alvo como sendo, preferencialmente, profissionais novatos que assumiram no último concurso, também faz menção, na justificativa do curso, sobre a importância de promover a formação para os Analistas Pedagógicos novatos.

Contudo, apesar desse foco inicial no acolhimento técnico e na aculturação à rede municipal, as ações configuram-se predominantemente como capacitações pontuais ou formações continuadas gerais. Embora o projeto busque fundamentar a prática do Analista Pedagógico, a estruturação dos módulos com apenas quatro horas de duração, divididas entre encontros virtuais coletivos e estudos dirigidos autônomos (Uberlândia, 2021) apresenta limitações quanto a aplicação efetiva da indução.

Essa carga horária reduzida e o formato 100% à distância, devido à medidas de isolamento social em meio a crise sanitária da Covid-19, acabam por distanciar a formação de uma proposta de indução sistematizada. Mesmo após o período de isolamento social, a partir de 2022, os módulos dos cursos de formação ofertados pelo CEMEPE propuseram módulos de

encontros mensais coletivos no próprio CEMEPE, ou seja, longe da realidade prática da escola, onde o Analista Pedagógico atua.

A complexidade do cotidiano escolar do Analista Pedagógico exige um acompanhamento que vá além de interações pontuais (encontros mensais), sejam virtuais ou presenciais, pois a proposta de formação amparada na indução profissional demanda um suporte específico e individualizado, que oriente o profissional de forma contínua, por um período maior de tempo, na medida em que o Analista Pedagógico desenvolva as competências necessárias para uma atuação efetiva na rede de ensino.

Como as propostas de formação continuada, no período de 2020 a 2024, em sua maioria propõem encontros mensais, coletivos e fora do ambiente de trabalho do Analista Pedagógico, observa-se um distanciamento do que Garcia (1999) defende como indução profissional: um período formativo intencional, que não deve ser confundido com a mera adaptação burocrática e funcional do servidor à escola. Para o autor, a indução exige uma estrutura própria, na qual os profissionais necessitam de espaços de reflexão e apoio institucional para enfrentar os desafios práticos com autonomia.

Dessa maneira, observa-se a ausência crítica de um sistema de mentoria individualizada e de um acompanhamento direto *in loco* no cotidiano das unidades escolares. Quanto ao acompanhamento e apoio institucional, as formações do CEMEPE adotaram estratégias coletivas, como a socialização de “boas práticas” e a troca de saberes com ministrantes que são pares experientes da rede.

Nesse aspecto, as contribuições de Paro (2016) ajudam a problematizar essa estrutura. O autor alerta que a escola pública, ao adotar lógicas burocráticas e gerencialista, submete-se a modelos administrativos que esvaziam o potencial emancipador da educação. Sem um acompanhamento personalizado que estimule a gestão democrática e participativa, o Analista Pedagógico iniciante corre o risco de ser absorvido por uma lógica de controle burocrático, que limita sua capacidade de articular o trabalho pedagógico de forma coletiva, dialógica e comprometida com a transformação social (Paro, 2016).

Desse modo, as propostas formativas analisadas no período de 2020 a 2024 demonstram um esforço em articular a teoria com a prática exigida pelo cotidiano da RME de Uberlândia. Cursos que tematizam a prática e abordam o estudo de documentos norteadores, como as DCM (2020) e a BNCC (2018), atuam como pontes para que o Analista Pedagógico compreenda seu papel na escola.

Essa perspectiva formativa alinha-se ao pensamento de Nóvoa (2009), que defende a superação da ideia de que a formação inicial basta para o exercício da profissão. O autor

argumenta que é preciso investir em uma profissionalização progressiva, que consolide a identidade do educador por meio da supervisão reflexiva e da inserção crítica no coletivo da escola.

Ao eleger as necessidades diárias e os conflitos reais da escola como eixos formativos em propostas dos cursos de formação continuada como as de 2022 e 2023, o CEMEPE atende à exigência da Lei Complementar Municipal n.º 661/2019 (Uberlândia, 2019), porém, a investigação desta pesquisa demonstra lacunas formativas significativas no que diz respeito ao início da carreira do Analista Pedagógico no município de Uberlândia. A principal delas é o tratamento homogêneo do público-alvo na maioria das formações analisadas. Nos anos de 2020, 2023 e 2024, os planos de curso não diferenciam as estratégias de acolhimento para novatos das estratégias de atualização para os experientes.

Ao desconsiderar as vulnerabilidades específicas de quem está começando e ao não oferecer uma tutoria sistematizada, a RME deixa de propor um formações continuadas para o Analista Pedagógico na perspectiva da indução profissional. O Analista Pedagógico necessita de suporte individualizado e contínuo para desenvolver competências profissionais dentro da escola, compreender normativas, mediar conflitos e liderar a elaboração do Projeto Político Pedagógico (Paro, 2016).

A ausência de um programa de indução sistematizado que conte com mentores experientes e um cronograma estendido de apoio individual aos Analistas Pedagógicos (García, 1999) representa, portanto, uma lacuna que compromete a atuação e o acolhimento do Analista Pedagógico iniciante, bem como a eficácia de sua atuação na escola pública.

*Seção 6***6. PRODUTO EDUCACIONAL**

Um dos objetivos dessa pesquisa é o desenvolvimento de um Produto Educacional (PE), um Projeto de Indução Profissional para os Coordenadores Pedagógicos atuantes na Educação Básica. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal, a obtenção do título de Mestre requer não apenas a aprovação na defesa pública da dissertação, mas também a elaboração de um PE. Essa exigência se insere em uma perspectiva que valoriza a articulação entre teoria e prática, reconhecendo o potencial transformador da pesquisa quando direcionada às demandas concretas da escola.

A Portaria n.º 389, de 23 de março de 2017, emitida pelo MEC, estabelece diretrizes para os cursos de mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Dessa forma, a Portaria estabelece entre seus objetivos principais a formação de profissionais altamente qualificados, capazes de atuar de forma crítica e inovadora em suas práticas, promovendo transformações nos procedimentos existentes (Brasil, 2017).

Essa qualificação busca responder às exigências da sociedade, das organizações e do mercado de trabalho. Além disso, destaca-se a importância da transferência de conhecimento para a sociedade, com foco no atendimento a demandas específicas e aos arranjos produtivos, contribuindo para o desenvolvimento em diferentes escalas: nacional, regional e local.

A fim de atender aos critérios instituídos pela CAPES, a criação do PE nesta pesquisa objetiva enfrentar o conjunto de desafios que transcendem as expectativas oriundas da formação inicial do Coordenador Pedagógico e Analista Pedagógico, a fim de promover iniciativas de indução profissional no ingresso desses profissionais no cargo.

Tendo em vista que a realidade escolar é muito mais complexa na prática e exige do Coordenador um olhar atento e uma atuação flexível diante de múltiplas questões pedagógicas, como o atendimento aos pais, a gestão de conflitos entre alunos e professores, as demandas de conselhos de classe e a elaboração de instrumentos de acompanhamento da aprendizagem, dentre outras diversas funções, já especificadas anteriormente, é essencial considerar como a formação continuada deste profissional tem sido estruturada no município de Uberlândia-MG, especialmente no período de iniciação profissional entre 2020 e 2024, para, enfim, promover o desenvolvimento do PE desta pesquisa.

A complexidade das demandas enfrentadas por esses profissionais evidencia a necessidade de um suporte institucional que vá além da formação inicial, garantindo uma indução profissional eficaz e um acolhimento adequado aos que ingressam nas redes de ensino.

O PE, tido como exigência para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UFU, surge como uma ferramenta que estimula o olhar crítico do docente sobre a realidade educacional em que atua, promovendo ações interventivas eficazes que dialoguem com os desafios do cotidiano escolar.

Ao propor soluções práticas com base em fundamentos teóricos e metodológicos, esta produção acadêmica se torna um instrumento potente de aperfeiçoamento da prática pedagógica e de democratização do conhecimento, reafirmando seu papel como estratégia efetiva de contribuição para a melhoria da Educação Básica.

O desenvolvimento do PE deve resultar de pesquisa científica desenvolvida na dissertação, mas não se limitar a ela, assumindo também um caráter prático e inovador, voltado para a realidade profissional (Dourado; Colombo, 2023). Com base nessa orientação, foi desenvolvido um Projeto de formação destinado a Coordenadores Pedagógicos e Analistas Pedagógicos em início de carreira, com o intuito de oferecer subsídios teóricos e práticos que apoiem a sua inserção e atuação profissional nas unidades escolares.

O objetivo principal deste projeto é propor uma ação formativa que auxilie Coordenadores com até três anos de experiência, especialmente aqueles que atuam da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. O Projeto busca articular conhecimentos adquiridos no mestrado com as demandas concretas do cotidiano escolar, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel do Coordenador e oferecendo ferramentas que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento profissional contínuo.

A proposta justifica-se pela constatação de lacunas formativas nos primeiros anos de atuação desses profissionais, conforme verificado a partir dos dados apresentados nesta pesquisa. Embora o cargo de Analista Pedagógico possa variar em nomenclatura e escopo conforme a rede de ensino, sua função central é mediar as práticas pedagógicas entre docentes, alunos e a equipe gestora, demandando competências que nem sempre são suficientemente desenvolvidas na formação inicial.

O Projeto, portanto, pretende contribuir com a indução profissional, por meio de uma proposta estruturada que dialogue com os desafios reais enfrentados no contexto escolar. Este PE foi apresentado inicialmente aos formadores da Secretaria Municipal de Ituiutaba-MG, como forma de validar o PE produzido nesta pesquisa. Todavia, o público-alvo deste PE compreende, de modo geral, os Coordenadores Pedagógicos iniciantes e experientes da

Educação Básica⁵. A proposta contempla a elaboração de um Projeto com base em nove eixos temáticos principais: os fundamentos da formação e das atribuições do Analista Pedagógico; a inserção profissional a partir da formação inicial; a importância da qualificação contínua; os princípios dos programas de indução profissional; as funções da equipe envolvida no processo formativo; a organização de um cronograma de atividades; os critérios para a seleção da equipe (incluindo gestores, Analistas experientes e iniciantes, e tutores); o desenvolvimento dos eixos de tutoria; e os mecanismos de avaliação da proposta.

Dessa forma, o Projeto se configura como uma ferramenta formativa que visa tanto apoiar a prática pedagógica quanto fortalecer a política pública de valorização e desenvolvimento profissional da Educação Básica.

Assim, as investigações realizadas durante a pesquisa, em prol do desenvolvimento do Projeto de Indução Profissional para os Analistas Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos em início de carreira, contribuem para a análise da existência e da efetividade das iniciativas de formação e indução profissional voltadas à Coordenadores e Analistas em início de carreira. Ademais, o estudo das normativas de ensino da Educação Básica contribui para o desenvolvimento de uma proposta eficiente de indução profissional, pensada de maneira coerente com os desafios e exigências da realidade escolar, permitindo avaliar possíveis avanços e lacunas nesse processo.

Nesse sentido, compreende-se que a efetiva indução profissional e formação continuada desse profissional não apenas fortalece sua intervenção pedagógica, mas também amplia as possibilidades de construção coletiva de soluções mais eficazes no contexto escolar.

Com o intuito de validar o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa, após sua apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, através do Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP), foi aplicado um formulário avaliativo junto aos participantes envolvidos nas ações formativas. O instrumento foi composto por 28 questões, contemplando aspectos relacionados à clareza da proposta, à pertinência dos eixos temáticos, à aplicabilidade do Projeto no contexto escolar e às suas contribuições para os processos de formação e indução profissional de Coordenadores e Analistas Pedagógicos.

O formulário foi respondido por oito participantes, o que possibilitou a coleta de dados de natureza qualitativa, coerentes com a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa. As respostas indicaram o reconhecimento do Projeto como um material formativo relevante,

⁵ Vale lembrar da distinção de nomenclatura dos cargos, tendo em vista que no município de Uberlândia-MG, o Analista Pedagógico desempenha, similarmente, as funções do Coordenador Pedagógico.

especialmente no que se refere ao acolhimento e ao acompanhamento de profissionais em início de carreira, além de evidenciarem sugestões voltadas ao aprimoramento da proposta.

Esse processo de escuta e devolutiva configurou-se como um momento fundamental de validação do Produto Educacional, permitindo verificar sua adequação às demandas reais da prática pedagógica e reforçando seu potencial enquanto instrumento de apoio à indução profissional. Assim, o formulário não apenas contribuiu para o refinamento do Projeto, mas também reafirmou a coerência entre os objetivos da pesquisa, os dados analisados e a proposta formativa apresentada.

O processo de validação do Produto Educacional, por meio do formulário aplicado aos participantes, reforça os achados apresentados ao longo da análise dos dados, ao evidenciar que a ausência de ações sistematizadas de indução profissional constitui uma lacuna sentida na prática cotidiana das redes de ensino. As contribuições coletadas dialogam diretamente com os resultados da análise documental e do Estado do Conhecimento, reafirmando a necessidade de políticas formativas voltadas à indução profissional que reconheçam o ingresso na função como etapa constitutiva do desenvolvimento profissional.

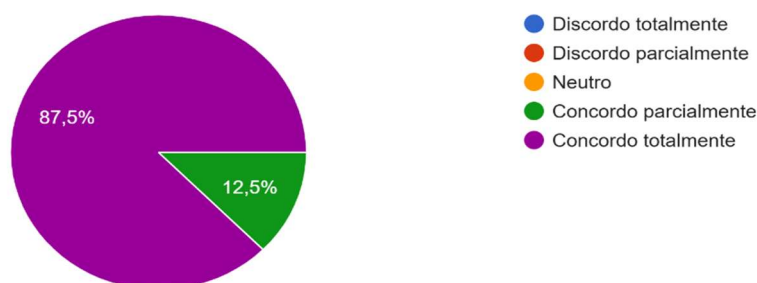
A análise das respostas ao formulário aplicado, evidencia uma avaliação favorável à proposta do Projeto de Indução Profissional para os Coordenadores Pedagógicos em início de carreira, conforme apresentado nas figuras 3 a 8. Os oito participantes, majoritariamente profissionais com experiência na área educacional e atuação em funções formativas e de gestão, reconheceram a pertinência do material em relação às demandas do trabalho do Coordenador/Pedagógico.

As representações gráficas das respostas ao questionário (figuras 3 a 8) evidenciam esse fato, já que apenas para as questões 7 e 23 as respostas concordantes representaram 87,5% e em todas as demais, os concordantes corresponderam aos 100% dos respondentes.

Figura 3: Gráfico referente à questão 7 do questionário

7) O Projeto apresenta de forma clara a concepção de indução profissional.

8 respostas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados gerados pelo questionário (2025).

Figura 4: Gráfico referente à questão 8 do questionário

8) O Projeto apresenta estratégias práticas que contribuem na construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico.

8 respostas

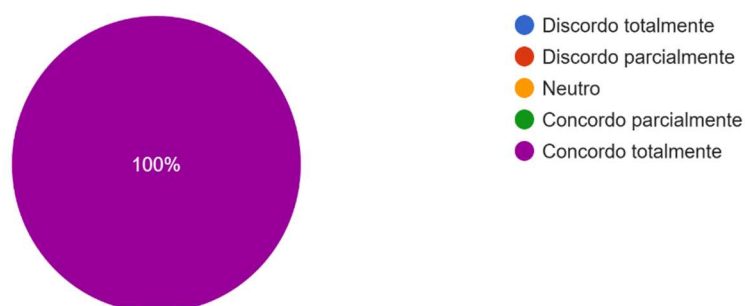


De modo geral, as respostas indicam alto grau de concordância quanto à clareza da concepção de indução profissional apresentada no Projeto, bem como à relevância das estratégias propostas para a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico. Através das respostas dos participantes às questões de múltipla escolha, foi possível perceber que o material contribui significativamente para a formação continuada, ao articular fundamentos teóricos, normativas institucionais e práticas formativas contextualizadas.

Figura 5: Gráfico referente à questão 9 do questionário

9) O Projeto auxilia na formação continuada do Coordenador Pedagógico atuante no contexto escolar.

8 respostas

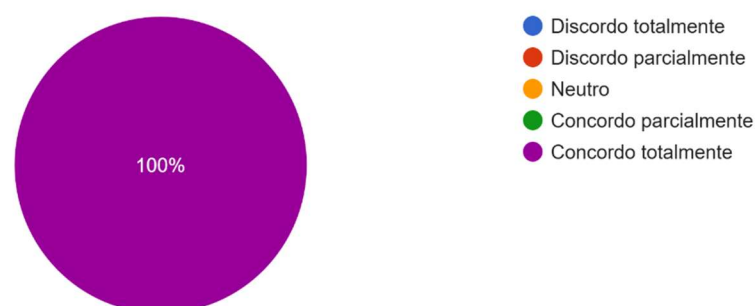


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados gerados pelo questionário (2025).

Figura 6: Gráfico referente à questão 10 do questionário

10) O Projeto contribui para aproximar a formação continuada do cotidiano das escolas, articulando os momentos de estudo às necessidade...oordenadores Pedagógicos em início de carreira.

8 respostas



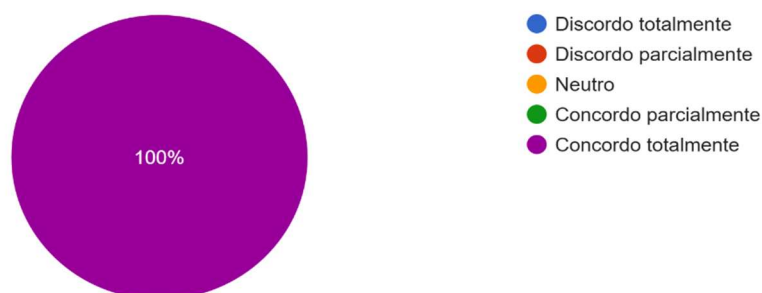
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados gerados pelo questionário (2025).

Além disso, as respostas também evidenciaram consenso quanto à importância atribuída pelo Projeto à articulação entre Secretaria de Educação, equipe gestora e corpo docente. As respostas reforçam que a compreensão das normativas institucionais, quando realizada de forma coletiva e mediada pelo Coordenador Pedagógico, fortalece a atuação profissional e contribui para práticas mais alinhadas à realidade da escola.

Figura 7: Gráfico referente à questão 17 do questionário

17) O Projeto explicita de maneira compreensível como o trabalho do Coordenador Pedagógico se articula aos estudos das normativas institucionais e às demandas da comunidade escolar.

8 respostas



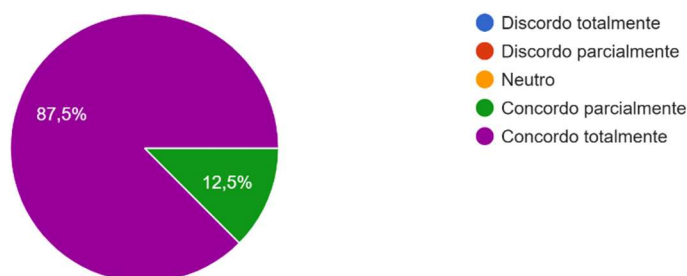
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados gerados pelo questionário (2025).

Outro aspecto destacado refere-se ao uso de instrumentos formativos, como registros, observações estruturadas, diários de bordo e devolutivas formativas, apontados pelos participantes como elementos que qualificam o acompanhamento do trabalho docente e fortalecem os vínculos profissionais. Tais elementos dialogam diretamente com os pressupostos teóricos discutidos nesta pesquisa, ao compreender a formação como processo contínuo, situado e construído no interior das práticas pedagógicas.

Figura 8: Gráfico referente à questão 23 do questionário

23) O Projeto apresenta o uso de instrumentos de observação estruturados (fichas, diários de bordo, etc.) que possa contribuir para que o Coord...nha uma visão mais precisa das práticas docentes.

8 respostas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados gerados pelo questionário (2025).

Já no espaço destinado aos comentários, as respostas discursivas, embora pontuais, emergiram observações relacionadas à extensão do material e à sua abordagem formativa. Enquanto um dos participantes manifesta certa preocupação com a dimensão do documento, reconhecendo, ainda assim, seu potencial de contribuição para profissionais em início de carreira, outro participante desloca o foco para a relevância do Projeto na formação pedagógica, destacando sua capacidade de ampliar a compreensão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico:

Quadro 8: Espaço destinado a comentários, sugestões ou observações gerais

Obrigada pela sua participação! Se desejar, registre abaixo comentários, sugestões ou observações gerais sobre o Projeto de Indução. ² respostas
1ª Fiquei um pouco preocupada com a extensão do documento, mas certamente será de grande valia para quem está começando.
2ª O Projeto amplia a concepção sobre a atuação do coordenador pedagógico, trazendo para a perspectiva crítica e humana à formação desse profissional que necessita de habilidades teóricas, mas também aliá-la a prática educativa, cultura organizacional da escola e dinâmica escolar, objetivando prepará-lo para os desafios dessa atuação profissional. Trata-se de um documento muito válido e que merece a divulgação no âmbito escolar.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados gerados pelo questionário (2025).

Percebe-se que a segunda resposta evidencia a valorização de uma perspectiva crítica e humana do Projeto, que articula fundamentos teóricos, prática educativa, cultura organizacional e dinâmica escolar, apontando o documento como um instrumento relevante para o enfrentamento dos desafios da atuação profissional e digno de divulgação no âmbito escolar.

Assim, os dados provenientes do formulário de validação do PE corroboram os achados da análise documental e do Estado do Conhecimento, ao evidenciar que a ausência de ações sistematizadas de indução profissional constitui uma lacuna percebida na prática. A avaliação positiva do Projeto reforça seu potencial como instrumento formativo capaz de contribuir para o acolhimento, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional de Coordenadores e Analistas Pedagógicos, especialmente no início de carreira.

6.1 ARTIGO: Projeto de indução para o coordenador pedagógico

Considerando a natureza do mestrado profissional e o compromisso com a socialização do conhecimento produzido, este capítulo apresenta o artigo científico elaborado a partir do desenvolvimento e da validação do Produto Educacional desta pesquisa, intitulado “Projeto de Indução para o coordenador Pedagógico”. A produção do artigo constitui uma etapa fundamental do percurso investigativo, ao possibilitar a sistematização dos principais achados da pesquisa e a divulgação dos resultados em periódico científico da área da Educação.

O artigo tem como objetivo apresentar o processo de criação, fundamentação teórica e validação do Produto Educacional, destacando sua relevância enquanto proposta formativa voltada à indução profissional de Coordenadores Pedagógicos e Analistas Pedagógicos em início de carreira. A escrita do texto articula os dados provenientes da análise documental, do Estado do Conhecimento e do processo de validação do Projeto, evidenciando a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e a solução formativa desenvolvida.

Nesse sentido, o artigo foi estruturado de acordo com as normas e o *template* da Revista de Educação, Ciências e Matemática, vinculada à Universidade UNIGRANRIO, periódico que se caracteriza pela divulgação de pesquisas voltadas à formação de professores, às práticas pedagógicas e às políticas educacionais. A submissão do artigo a esse periódico justifica-se pela afinidade temática com o escopo da revista e pela contribuição do estudo para o debate sobre formação continuada e indução profissional na Educação Básica.

Na sequência, apresenta-se o artigo científico na íntegra, formatado conforme as diretrizes editoriais da revista, contemplando os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais exigidos para submissão.

PROJETO DE INDUÇÃO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

PROFESSIONAL INDUCTION PROJECT FOR THE PEDAGOGICAL COORDINATOR

Cláudia da Silva Cunha 

Vlademir Marim 

Resumo

O Coordenador Pedagógico desempenha papel central na mediação das práticas pedagógicas e na articulação da gestão escolar. Este profissional atua junto ao corpo docente e à comunidade escolar em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, o ingresso nessa função tem sido marcado por fragilidades formativas e pela ausência de políticas institucionais sistematizadas de indução profissional. Este artigo apresenta a construção e validação de um projeto de indução destinado a Coordenadores Pedagógicos em início de carreira, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGPEDU). A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi estruturada em etapas que possibilitaram o levantamento e análise do referencial teórico sobre formação continuada, desenvolvimento profissional e indução; a elaboração de um Projeto Formativo organizado em módulos temáticos; e apresentação e validação do material junto a Especialistas em Educação do município de Ituiutaba-MG, por meio da aplicação de formulário avaliativo. As interações com os Especialistas evidenciaram a pertinência do projeto enquanto estratégia formativa, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional. Foi possível discutir a pertinência do projeto de indução profissional enquanto proposta formativa voltada ao acolhimento e acompanhamento de Coordenadores Pedagógicos em início de carreira. Após a validação do Produto Educacional, os resultados apontaram para a relevância de ações estruturadas de indução profissional como estratégia para fortalecer a atuação pedagógica do Coordenador na Educação Básica.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Formação em serviço; Identidade Profissional; Produto Educacional.

Abstract

The Pedagogical Coordinator plays a central role in mediating pedagogical practices and articulating school management processes. This professional works with the team of teachers and the school's community in every area of knowledge. However, entry into this position has been marked by weaknesses in professional preparation and by the absence of systematized institutional policies for professional induction. This article presents the construction and validation of an induction project designed for Pedagogical Coordinators at the beginning of their careers, developed within the Professional Master's Degree in Education at the Universidade Federal de Uberlândia (UFU), in the Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGPEDU). The study adopted a qualitative approach and was organized into stages that included: a review and analysis of the theoretical framework on continuing education, professional development, and induction; the development of a formative project structured into thematic modules;

and the presentation and validation of the material with Education Specialists from the municipality of Ituiutaba, Minas Gerais, through the application of an evaluation questionnaire. The interactions with the Specialists demonstrated the relevance of the project as a formative strategy, contributing to the strengthening of professional identity. The study enabled a discussion on the pertinence of professional induction as a formative proposal aimed at welcoming and supporting Pedagogical Coordinators at the beginning of their careers. Following the validation of the Educational Product, the findings highlighted the importance of structured induction actions as a strategy to strengthen the pedagogical performance of the Coordinator in Basic Education.

Keywords: Professional Development; In-Service Education; Professional Identity; Educational Product.

INTRODUÇÃO

A atuação do Coordenador Pedagógico configura-se como elemento estratégico no contexto da Educação Básica, especialmente no que se refere à mediação do trabalho docente, à implementação das políticas educacionais e à organização dos processos pedagógicos, bem como ao atendimento da comunidade escolar. Apesar da centralidade dessa função, o ingresso no cargo tem sido marcado por desafios que envolvem múltiplas atribuições na escola, advindas das diversas demandas institucionais, o que exige do profissional preparo e direcionamento adequado ao cumprimento de suas atribuições.

O Coordenador Pedagógico é um profissional que atua na coordenação e orientação escolar junto aos professores da Educação Básica, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Tendo em vista sua atribuição de coordenar os planejamentos pedagógicos, projetos, atividades interdisciplinares e eventos escolares, este profissional tem contato com docentes de todas as disciplinas. O que torna possível desenvolver projetos e iniciativas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento em que atua.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo apresentar um projeto voltado à indução profissional do Coordenador Pedagógico, desenvolvido a partir de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), contribuindo para o debate sobre políticas de formação continuada na Educação Básica.

A obtenção do título de Mestre tem como requisito a aprovação na defesa pública da dissertação, como também a elaboração de um Produto Educacional. Desse modo, este produto é tido como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. No sentido de articular teoria e prática, esse Produto Educacional tem potencial transformador no âmbito da pós-graduação, na medida em dialoga com as demandas concretas da escola.

Considerando a natureza do Mestrado Profissional e o compromisso com a contribuição à sociedade e o compartilhamento do conhecimento produzido, este artigo científico foi elaborado a partir do desenvolvimento e da validação do Produto Educacional. Nesse sentido, o desenvolvimento deste projeto justifica-se pela necessidade de oferecer subsídios teórico-práticos que auxiliem esses profissionais em início de carreira a compreenderem e organizarem sua atuação no contexto escolar, favorecendo processos de inserção profissional mais conscientes, reflexivos e colaborativos.

Ao sistematizar orientações, estratégias formativas e referências conceituais, este Produto Educacional pode contribuir para a consolidação da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, trazer maior segurança para sua atuação em consonância com as demandas institucionais, bem como fortalecer a gestão pedagógica nas escolas, especialmente no âmbito da Educação Básica.

Dessa forma, o projeto apresenta-se como uma proposta formativa relevante, com potencial de subsidiar políticas e práticas de indução profissional, ao favorecer o desenvolvimento profissional contínuo e a qualificação dos processos educativos contexto escolar. Além disso, o artigo propõe-se apresentar o projeto, sua discussão e análise a partir da aplicação de um questionário avaliativo realizado na validação, possibilitando compreender as percepções dos participantes quanto à pertinência, clareza e contribuição deste material para a atuação profissional do Coordenador Pedagógico nos primeiros anos de carreira.

Formação Profissional do Coordenador Pedagógico

Embora a formação inicial, no âmbito da graduação, ofereça fundamentos relevantes, como conhecimentos pedagógicos, curriculares, psicopedagógicos e experiências práticas, nem sempre é suficiente para assegurar que o profissional compreenda, de modo aprofundado, as dinâmicas cotidianas no contexto escolar, os processos de ensino e aprendizagem, a cultura institucional e os desafios concretos enfrentados no trabalho docente e na gestão pedagógica.

Nesse sentido, Garcia (1999) e Imbernón (2009) defendem que o desenvolvimento profissional se constrói a partir da articulação entre teoria, prática e acompanhamento contínuo, compreendendo a aprendizagem profissional como um processo que se estende ao longo da trajetória na profissão e se consolida no contexto real de atuação.

No que tange ao conceito de formação, de acordo com Garcia (1999):

O conceito formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980). Assim, a formação pode ser

entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planeja e desenvolve as atividades de formação (Garcia, 1999, p. 19).

Desse modo, a formação constitui-se como um eixo estruturante do desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, visto que é compreendida não como um conjunto de ações episódicas, mas como um processo permanente, que acompanha o profissional ao longo de sua trajetória. Nessa perspectiva, a formação é entendida como um movimento contínuo de construção de saberes, identidades e práticas, fortemente ancorado no contexto de trabalho e nas experiências vividas no interior das instituições educativas. Conforme aponta Nóvoa (2009), a formação deve estar articulada à profissão e à escola, valorizando os saberes da experiência, o trabalho coletivo e os processos reflexivos sobre a prática.

Dessa forma, torna-se fundamental que os Coordenadores Pedagógicos participem de processos formativos sistemáticos propostos ao longo de sua atuação. A formação continuada constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, pois possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica e a construção de novos conhecimentos no contexto escolar (Imbernón, 2009). Para além da atualização de conhecimentos, a formação continuada contribui para a construção da autonomia profissional e para a qualificação da atuação do Coordenador Pedagógico como elo entre os professores, a direção escolar e os estudantes.

Entre as estratégias formativas relevantes, destacam-se a observação e a partilha de práticas como recursos significativos para o desenvolvimento profissional. Essas ações permitem ampliar a percepção do profissional sobre o próprio trabalho, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática e oferecendo elementos concretos para o aperfeiçoamento pedagógico. Além disso, ao incentivar espaços de diálogo e troca entre pares, tais estratégias promovem uma aprendizagem situada e contribuem para a construção de saberes profissionais fundamentados na experiência.

No âmbito da Educação Básica, ganha destaque a discussão acerca dos programas de iniciação ou indução profissional, compreendidos como estratégias formativas voltadas ao acompanhamento sistemático dos profissionais em início de carreira. Tais programas emergem como resposta às lacunas deixadas pela formação inicial, sobretudo no que diz respeito à compreensão das dinâmicas institucionais, à complexidade das práticas pedagógicas e às exigências concretas do cotidiano escolar (Gonçalves, 2022). Esses programas vêm se consolidando como ações relevantes para promover a inserção profissional dos educadores de forma mais orientada, reflexiva e contextualizada.

Os programas de iniciação ou indução profissional, à luz do conceito de formação, devem ser desenvolvidos no interior da profissão e a partir dela, enquanto construção coletiva. Nóvoa (2009) defende que os processos formativos mais significativos ocorrem em contextos colaborativos, reflexivos e coletivos, nos quais os profissionais analisam suas práticas, compartilham desafios e produzem conhecimentos sobre o fazer pedagógico.

Gonçalves (2022) aponta que, para os profissionais da educação, a noção de reciclagem está relacionada principalmente à atualização dos conhecimentos científicos dos docentes em seus respectivos campos de atuação, enquanto a capacitação concentrava-se no aprimoramento de metodologias de ensino e no uso de recursos pedagógicos no contexto educacional. Tal concepção formativa fundamentava-se no avanço acelerado das pesquisas e das técnicas educacionais, somado às fragilidades da formação inicial docente.

Ainda que muitos dos programas de indução profissional permaneçam em processo de consolidação, a literatura aponta que sua análise pode ser orientada por critérios como a duração, os conteúdos formativos, os objetivos propostos, os dispositivos de avaliação, os componentes estruturais e as características dos sujeitos envolvidos, tanto dos profissionais em início de carreira quanto daqueles responsáveis pelo acompanhamento formativo (Garcia, 1999).

No que se refere à organização desses programas, identificam-se diferentes modelos de indução profissional. Algumas propostas se estruturam a partir da própria escola como espaço central da formação, valorizando a aprendizagem situada e o enfrentamento coletivo dos desafios cotidianos. Outras experiências organizam-se a partir do emparelhamento entre profissionais iniciantes e mentores mais experientes, estabelecendo relações sistemáticas de acompanhamento, orientação e partilha de saberes construídos na prática (Garcia, 1999). Ambos os modelos evidenciam a centralidade do apoio institucional e do acompanhamento contínuo como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Os programas de indução assumem papel estratégico na formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos, especialmente no início de sua trajetória na função. Ao promoverem acompanhamento sistemático, orientação formativa e inserção gradual nas dinâmicas institucionais, tais programas contribuem para que esses profissionais compreendam, de modo mais aprofundado, seu papel mediador no interior da escola, fortaleçam os vínculos com a equipe e desenvolvam competências essenciais para articular processos de formação de professores, acompanhamento pedagógico e atendimento às demandas concretas da instituição escolar.

Dessa forma, a indução profissional configura-se como um dispositivo formativo que favorece a construção da identidade do Coordenador Pedagógico como sujeito formador. Nesse

sentido, torna-se fundamental reconhecer o Coordenador Pedagógico como agente dos processos formativos na escola.

Tendo em vista atender às demandas do profissional em início de carreira, conforme destaca Gatti (2013), a formação precisa estar estreitamente vinculada às necessidades reais das escolas, o que implica a garantia de tempos e espaços institucionais destinados à formação, a organização de rotinas que favoreçam a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de saberes.

Nessa direção, as propostas de formação, concebidas sob a lógica da indução profissional, são relevantes ao desenvolvimento e da consolidação do perfil profissional do Coordenador Pedagógico, ao articular acompanhamento, reflexão e aprendizagem situada no contexto escolar.

Tendo em vista que a proposta do projeto se baseia nos princípios de formação, o Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico busca enfrentar lacunas formativas evidenciadas tanto na literatura quanto na prática cotidiana da escola.

Ao integrar fundamentos teóricos, orientações práticas e dispositivos de reflexão sobre o cotidiano escolar, este projeto materializa o compromisso do Mestrado Profissional com a produção de conhecimentos aplicados, contribuindo para a construção de percursos formativos mais estruturados, contextualizados e alinhados às demandas concretas da gestão pedagógica, em consonância com os princípios da formação continuada, colaborativa e situada.

Projeto Formativo: caracterização e contribuições

Esse Projeto Formativo de Indução para o Coordenador Pedagógico foi concebido com o objetivo de subsidiar a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica em início de carreira, considerando as especificidades da função e os desafios inerentes ao ingresso nessa atuação.

Para a elaboração deste projeto, optou-se pelo uso de uma linguagem mista, que integra texto escrito e elementos visuais, aproximando-se da proposta comunicativa de um infográfico. Essa estratégia busca tornar a apresentação dos conteúdos mais atrativa, dinâmica e de fácil compreensão, facilitando o entendimento dos temas abordados e incentivando maior envolvimento do leitor.

O projeto foi organizado da seguinte forma: Apresentação, que conta com a justificativa e o objetivo do Produto Educacional desenvolvido, seguida por eixos inerentes ao seu desenvolvimento, são eles: Definição e características da Indução Profissional; Indução Profissional; Projeto de Indução ao Coordenador Pedagógico; Estrutura do Projeto de Indução.

Além disso, este Produto Educacional conta com seis módulos educacionais com temas específicos desenvolvidos em formação junto aos Coordenadores Pedagógicos, são eles: Módulo 1: Identidade Profissional; Módulo 2: Indução Profissional; Módulo 3: Acompanhamento Pedagógico e Observação; Módulo 4: Formação Continuada; Módulo 5: Articulação Curricular e Avaliação e Módulo 6: Avaliação do Processo de Indução Profissional.

Após os módulos que circunscrevem o Produto Educacional para os Coordenadores Pedagógicos, consta no projeto a Avaliação da Aplicação do Projeto de Indução Profissional, para que os especialistas em educação e formadores avaliem o processo formativo realizado, e por fim, são apresentadas as referências e os autores do projeto.

Os módulos apresentam sínteses conceituais, esquemas visuais, quadros explicativos, dicas práticas e questões que convidam à reflexão crítica sobre a atuação profissional do Coordenador Pedagógico, sobretudo no contexto do início da carreira.

O primeiro módulo, intitulado *Identidade Profissional*, dedica-se à discussão sobre a construção da identidade do Coordenador Pedagógico, enfatizando a compreensão dos sistemas de ensino e das normativas institucionais que orientam sua atuação. Busca-se favorecer o reconhecimento do Coordenador Pedagógico como formador, mediador e articulador dos processos pedagógicos, destacando sua responsabilidade na identificação das necessidades formativas do corpo docente e na promoção de práticas colaborativas no ambiente escolar.

O segundo módulo aborda a *Indução Profissional* como um eixo estruturante para o desenvolvimento da autonomia e da segurança profissional do Coordenador Pedagógico. A indução é caracterizada neste módulo, compreendida como um processo contínuo de acolhimento, acompanhamento e troca de experiências, que possibilita a transição do professor para a função de coordenação pedagógica. Neste módulo, as contribuições de García (2009), Gatti (2013), Gonçalves (2022), Nóvoa (2009) e Placco (2020) foram essenciais para a delimitação do conceito de indução profissional na perspectiva da formação continuada. Ademais, neste módulo são propostas ações que fortalecem redes de apoio entre profissionais iniciantes e experientes, contribuindo para a consolidação da identidade profissional.

O terceiro módulo, dedicado ao *Acompanhamento Pedagógico e à Observação*, propõe a utilização de instrumentos de observação estruturados. Tais instrumentos são recomendados para compor a rotina do profissional na escola, já que permitem ao Coordenador Pedagógico analisar o engajamento das turmas, identificar indícios de aprendizagem e subsidiar discussões formativas, reuniões pedagógicas e processos de reflexão coletiva voltados à melhoria da prática da Coordenação Pedagógica.

No quarto módulo, o foco recai sobre a *Formação Continuada*, compreendida como um processo sistemático, contextualizado e fundamentado em diagnósticos consistentes das necessidades da equipe escolar. O módulo destaca a importância de formações que promovam práticas reflexivas e colaborativas, orientadas para a resolução de desafios cotidianos e para o fortalecimento da gestão pedagógica da escola. Neste módulo, as contribuições de García (1999), Gatti (2013), Imbernón (2009), Romanowski e Martins (2010); Vaillant e Garcia (2012) auxiliaram a alinhar a teoria com a organização de 8 tópicos explicativos sobre a formação continuada na perspectiva do Coordenador Pedagógico.

O quinto módulo trata da *Articulação Curricular e Avaliação*. Neste módulo, o projeto incentiva a aproximação do Coordenador Pedagógico com os documentos curriculares e institucionais, como diretrizes da rede de ensino a qual faz parte, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste módulo, o currículo é apresentado como um instrumento dinâmico vivo, que deve dialogar com as realidades da instituição escolar. Portanto, fica claro que o estudo e a compreensão dos documentos curriculares é relevante à formação do Coordenador Pedagógico em início de carreira, tendo em vista que pode subsidiar a tomada de decisões pedagógicas, a intervenção docente e os processos avaliativos.

Por fim, o sexto módulo dedica-se à *Avaliação do Processo de Indução Profissional* e propõe a análise do envolvimento dos Coordenadores Pedagógicos com o percurso formativo. A avaliação é concebida como um processo cíclico, que inclui a escuta dos participantes, a identificação de demandas emergentes e a possibilidade de reorientação das práticas formativas, contribuindo para o fortalecimento da comunicação institucional e para o aprimoramento contínuo do processo de indução.

De modo articulado, os módulos que compõem este projeto buscam fortalecer a atuação e a identidade profissional do Coordenador Pedagógico, promovendo um desenvolvimento profissional situado, reflexivo e alinhado às demandas contemporâneas da Educação Básica.

Vale lembrar que o projeto foi apresentado aos Especialistas em Educação do município de Ituiutaba-MG que estão nas coordenações de formações para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II no Centro Municipal de Aperfeiçoamento de Professores (CEMAP), os quais tiveram acesso ao Projeto de Indução e puderam tirar dúvidas e discutir sobre o mesmo, resultando na validação do projeto como Produto Educacional.

A seguir, discute-se a avaliação dessa apresentação, realizada por meio de um formulário eletrônico aplicado aos participantes especialistas, com vistas a analisar a pertinência e as contribuições do material enquanto Produto Educacional.

Discussão do questionário: avaliação do Projeto Formativo

O processo de validação do Produto Educacional ocorreu nas dependências do CEMAP no município de Ituiutaba-MG, em virtude da parceria estabelecida entre o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Práticas Educativas (GIFOP) e a referida instituição. Ressalta-se que os pesquisadores integram o GIFOP, o que favoreceu a articulação institucional necessária para a apresentação do Projeto Formativo aos Especialistas em Educação responsáveis pelas formações da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II.

Essa interlocução possibilitou um espaço qualificado de diálogo, análise e apreciação crítica da proposta, contribuindo para sua validação enquanto Produto Educacional. Com o intuito de validar o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa, após sua apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG, foi aplicado um formulário avaliativo no *Google Forms* junto aos participantes envolvidos nas ações formativas. O instrumento foi composto por 28 perguntas discursivas, contemplando aspectos relacionados à clareza da proposta, à pertinência dos eixos temáticos, à aplicabilidade do projeto no contexto escolar e às suas contribuições para os processos de formação e indução profissional de Coordenadores e Analistas Pedagógicos.

O formulário foi respondido por oito participantes, o que possibilitou a coleta de dados de natureza qualitativa, coerentes com a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa. As respostas indicaram o reconhecimento do projeto como um material formativo relevante, especialmente no que se refere ao acolhimento e ao acompanhamento de profissionais em início de carreira, além de evidenciarem sugestões voltadas ao aprimoramento da proposta.

Esse processo de escuta e devolutiva configurou-se como um momento fundamental de validação do Produto Educacional, permitindo verificar sua adequação às demandas reais da prática pedagógica e reforçando seu potencial enquanto instrumento de apoio à indução profissional.

O processo de validação do Produto Educacional, por meio do formulário aplicado aos participantes, reforça os achados apresentados ao longo da análise dos dados, ao evidenciar que a ausência de ações sistematizadas de indução profissional constitui uma lacuna sentida na prática cotidiana das redes de ensino. As contribuições coletadas dialogam diretamente com os resultados da análise documental e do Estado do Conhecimento, reafirmando a necessidade de políticas formativas voltadas à indução profissional que reconheçam o ingresso na função como etapa constitutiva do desenvolvimento profissional.

A análise das respostas ao formulário aplicado, evidencia uma avaliação favorável à proposta do Projeto de Indução Profissional para os Coordenadores Pedagógicos em início de

carreira. Os oito participantes, majoritariamente profissionais com experiência na área educacional e atuação em funções formativas e de gestão, reconheceram a pertinência do material em relação às demandas do trabalho do Coordenador Pedagógico.

Quadro 1: Perguntas que compõem o formulário

Bloco	Perguntas
Bloco A – Perfil do Participante	1) Função que exerce na Rede Municipal
	2) Tempo de atuação na função atual
	3) Última formação concluída
	4) Área de formação
	5) Área de atuação na Rede Municipal de Ituiutaba
	6) Tempo de conclusão da última formação
Bloco B - Formação Continuada na Rede	7) O projeto apresenta de forma clara a concepção de indução profissional
	8) O projeto apresenta estratégias práticas que contribuem na construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico
	9) O projeto auxilia na formação continuada do Coordenador Pedagógico atuante no contexto escolar.
	10) O projeto contribui para aproximar a formação continuada do cotidiano das escolas, articulando os momentos de estudo às necessidades dos Coordenadores Pedagógicos em início de carreira.
	11) O projeto torna claro o papel do Coordenador Pedagógico na organização e no acompanhamento dos processos pedagógicos na escola.
	12) O projeto ressalta a importância da escuta ativa e partilha de experiências junto aos Coordenadores mais experientes.
	13) O projeto torna claro o papel do Coordenador Pedagógico na organização e no acompanhamento dos processos pedagógicos na escola, bem como a importância da escuta ativa e partilha de experiências junto aos Coordenadores mais experiente
	14) O projeto evidencia a importância da escuta ativa e da partilha de experiências junto aos Coordenadores mais experientes?
Bloco C - Acolhimento	15) O projeto ajuda a acolher os Coordenadores Pedagógicos em início de carreira na perspectiva da indução profissional de forma

	prática, com sugestões e dicas para a atuação profissional focada nas particularidades de cada escola.
	16) O projeto favorece a realização de um momento inicial de acolhimento, com apresentação da equipe, dos documentos institucionais e das estratégias práticas de atuação favorece a permanência do Coordenador Pedagógico iniciante
Bloco D - Indução Profissional e Normativas Institucionais	17) O projeto explicita de maneira compreensível como o trabalho do Coordenador Pedagógico se articula aos estudos das normativas institucionais e às demandas da comunidade escolar
	18) O projeto apresenta o papel do Coordenador Pedagógico e contribui para a formação, diálogo e reflexão para a consolidação da sua identidade profissional.
	19) O projeto contribui para que os Coordenadores Pedagógicos entendam o conceito de indução profissional, bem como a importância do estudo das normativas institucionais.
	20) O projeto proporciona a articulação entre Secretaria da Educação, direção escolar, coordenação pedagógica e o corpo docente é um elemento fundamental para o funcionamento da escola e para a qualidade das aprendizagens
	21) O projeto proporciona conhecer as normativas institucionais do município, estado ou rede é essencial para o Coordenador Pedagógico compreender suas atribuições e atuar com segurança.
	22) O projeto proporciona o estudo coletivo das normativas fortalece a compreensão do papel do Coordenador Pedagógico e contribui para práticas formativas mais alinhadas à realidade da instituição.
Bloco E- Práticas de Atuação do Coordenador Pedagógico	23) O projeto apresenta o uso de instrumentos de observação estruturados (fichas, diários de bordo, etc.) que possa contribuir para que o Coordenador Pedagógico tenha uma visão mais precisa das práticas docentes.
	24) O projeto demonstra que a realização de devolutivas formativas (registros de módulo) fortalece a relação entre Coordenador Pedagógico e corpo docente.
	25) O projeto proporciona compreender como a análise de registros pedagógicos (frequência, dificuldades recorrentes, evidências de aprendizagem, etc.) é fundamental para orientar intervenções e ações coletivas na escola.

	26) O projeto visa compreender o planejamento de formações continuadas baseado em diagnósticos reais e demandas específicas da equipe.
	27) O projeto sugere momentos de escuta e socialização de práticas docentes que possam contribuir com o fortalecimento de vínculos, promover colaboração e ampliar repertórios pedagógicos no ambiente escolar.
	28) O projeto sugere que integrar currículo, planejamento e avaliação é uma das atribuições centrais do Coordenador Pedagógico e orienta a organização do trabalho docente
	Obrigada pela sua participação! Se desejar, registre abaixo comentários, sugestões ou observações gerais sobre o projeto formativo

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A organização em blocos temáticos possibilita estruturar a coleta da compreensão e validade do projeto de modo a contemplar diferentes dimensões relacionadas ao processo de indução profissional do Coordenador Pedagógico, permitindo um olhar mais sistemático das contribuições do material para a análise.

Inicialmente, o Bloco A refere-se ao perfil dos participantes e tem como objetivo caracterizar os sujeitos que participaram da validação do produto educacional. As questões contemplam aspectos como função exercida na rede municipal, tempo de atuação na função atual, formação acadêmica e área de atuação. Essas informações permitem delinear o perfil dos participantes e situar suas trajetórias profissionais, possibilitando relacionar suas percepções sobre o produto educacional às diferentes experiências formativas e profissionais.

Na sequência, o Bloco B aborda a formação continuada na rede e reúne perguntas que buscam avaliar em que medida o produto educacional contribui para o fortalecimento dos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos. As perguntas consideram a clareza da concepção de indução profissional apresentada, a pertinência das estratégias formativas propostas e a contribuição do material para o desenvolvimento da identidade profissional do Coordenador. Dessa forma, este bloco permite analisar se o produto educacional oferece subsídios teóricos e práticos capazes de apoiar o profissional no exercício de suas atribuições e na articulação entre estudo, reflexão e prática pedagógica.

De modo geral, as respostas indicam alto grau de concordância quanto à clareza da concepção de indução profissional apresentada no projeto, bem como à relevância das estratégias propostas para a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico. Por meio das

respostas dos participantes às questões de múltipla escolha, foi possível perceber que o material contribui significativamente para a formação continuada, ao articular fundamentos teóricos, normativas institucionais e práticas formativas contextualizadas.

O Bloco C contempla a dimensão do acolhimento e reúne questões que analisam a contribuição do produto educacional para o processo de inserção dos Coordenadores Pedagógicos em início de carreira no contexto escolar. As perguntas enfatizam a importância de um acolhimento estruturado, que inclua orientações práticas, acesso a documentos institucionais e integração à equipe escolar. Assim, busca-se avaliar se o projeto de indução favorece a adaptação do profissional e contribui para o fortalecimento de sua atuação no início da trajetória profissional.

As respostas coletadas evidenciaram consenso quanto à importância atribuída pelo projeto à articulação entre Secretaria de Educação, equipe gestora e corpo docente. Elas reforçam que a compreensão das normativas institucionais, quando realizada de forma coletiva e mediada pelo Coordenador Pedagógico, fortalece a atuação profissional e contribui para práticas mais alinhadas à realidade da escola.

Por sua vez, o Bloco D trata da relação entre indução profissional e normativas institucionais, reunindo questões que avaliam se o produto educacional contribui para a compreensão do papel do Coordenador Pedagógico a partir do diálogo com os documentos que orientam o funcionamento da escola e da rede de ensino. Nesse sentido, destaca-se a importância de compreender tais normativas de forma crítica e contextualizada, considerando a articulação entre Secretaria de Educação, gestão escolar, coordenação pedagógica e corpo docente.

De modo geral, as respostas indicam alto grau de concordância quanto à clareza da concepção de indução profissional apresentada no projeto, bem como à relevância das estratégias propostas para a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico. Por meio das respostas dos participantes às questões de múltipla escolha, foi possível perceber que o material contribui significativamente para articular fundamentos teóricos, normativas institucionais e práticas formativas contextualizadas.

Além disso, as respostas também evidenciaram consenso quanto à importância atribuída pelo projeto à articulação entre Secretaria de Educação, equipe gestora e corpo docente. As respostas reforçam que a compreensão das normativas institucionais, quando realizada de forma coletiva e mediada pelo Coordenador Pedagógico, fortalece a atuação profissional e contribui para práticas mais alinhadas à realidade da escola.

Por fim, o Bloco E aborda as práticas de atuação do Coordenador Pedagógico, reunindo perguntas que analisam em que medida o produto educacional apresenta orientações práticas para o desenvolvimento das atribuições do coordenador no cotidiano escolar. As questões contemplam

instrumentos de observação pedagógica, análise de registros escolares, devolutivas formativas e planejamento de ações formativas. Dessa forma, busca-se verificar se o material contribui para fortalecer práticas de acompanhamento pedagógico, diálogo profissional e construção coletiva de estratégias voltadas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto destacado refere-se ao uso de instrumentos formativos, como registros, observações estruturadas, diários de bordo e devolutivas formativas, apontados pelos participantes como elementos que qualificam o acompanhamento do trabalho docente e fortalecem os vínculos profissionais. Tais elementos dialogam diretamente com os pressupostos teóricos discutidos nesta pesquisa, ao compreender a formação como processo contínuo, situado e construído no interior das práticas pedagógicas.

Ressalta-se que ao final do formulário, no espaço destinado aos comentários, em que os participantes são convidados a escrever opiniões, sugestões ou observações, houve dois registros de respostas. As observações registraram comentários relacionados à extensão do material e à sua abordagem formativa. Enquanto um dos participantes manifesta certa preocupação com a dimensão do documento, reconhecendo, ainda assim, seu potencial de contribuição para profissionais em início de carreira, o outro desloca o foco para a relevância do projeto de Formação Pedagógica, destacando sua capacidade de ampliar a compreensão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico. Ao analisar a segunda resposta, percebe-se que o Projeto amplia a concepção sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, trazendo o processo formativo para as perspectivas crítica e humana. De acordo com esta concepção, as habilidades teóricas deveriam ser aliadas a prática educativa, a cultura organizacional da escola e a dinâmica escolar, objetivando preparar o profissional para os desafios do seu campo de trabalho. Conclui-se, portanto, que o projeto demonstra ser um documento muito importante e sua divulgação será de grande relevância para o âmbito escolar.

Assim, a avaliação positiva do projeto reforça seu potencial como instrumento formativo capaz de contribuir para o acolhimento, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional de Coordenadores e Analistas Pedagógicos, especialmente no início de carreira.

Considerações finais

Ao longo do estudo, evidenciou-se que o ingresso na função de Coordenador Pedagógico ocorre, de forma recorrente, em contextos nos quais os profissionais se deparam com múltiplas demandas e responsabilidades inerentes ao cargo. Essa sobrecarga impacta diretamente a atuação profissional e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, ao mesmo tempo em que

evidencia a necessidade de proposição de ações formativas sistematizadas que ofereçam suporte, orientação e acompanhamento aos profissionais, especialmente no início da carreira.

A caracterização do Projeto de Indução para Coordenadores Pedagógico, aliada à avaliação realizada por Especialistas em Educação, permitiu reconhecer sua pertinência enquanto proposta formativa que articula fundamentos teóricos e orientações práticas, considerando as demandas concretas do Coordenador no início de sua carreira. A adoção de uma linguagem mista, com recursos visuais, sínteses conceituais e dicas mostrou-se um diferencial relevante, ao favorecer a acessibilidade das informações, o engajamento do leitor e a aproximação entre teoria e prática pedagógica.

Os dados obtidos por meio do formulário eletrônico reforçam que o projeto apresenta potencial para contribuir com o acolhimento e o acompanhamento de Coordenadores, promovendo maior segurança profissional, fortalecimento da identidade docente e qualificação das práticas de mediação pedagógica. Nesse sentido, este Produto Educacional se configura como uma estratégia formativa viável e alinhada às demandas contemporâneas da Educação Básica, sobretudo no que se refere à formação continuada situada e à valorização do papel formador do Coordenador Pedagógico.

Destaca-se que este relevante projeto não esgota o estudo sobre Indução Profissional, visto que é necessário que cada município verifique suas necessidades, a fim de fazer as devidas adaptações às suas realidades.

Referências

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Profissão Docente, Formação e Valorização.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GONÇALVES, Natália Marques; MARIM, Vladimir. **Iniciação profissional docente: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira** (2015-2019). 2022. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34907> > Acesso em: jan. 2026.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado.** São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 491-507, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/95m85mshS9Xp7mC7YpGv79n/>. Acesso em: 24 fev. 2026.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Formação continuada:** contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2416/2332>. Acesso em: 24 fev. 2026.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem profissional. Curitiba: Ed. da UFPR, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as propostas de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia aos Analistas Pedagógicos, no período de 2020 a 2024, investigando em que medida tais iniciativas contemplam os pressupostos formativos da indução profissional.

A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental, esta pesquisa desenvolveu-se na articulação entre o rigor teórico-metodológico que envolve as concepções e as funções que constituem a identidade do Analista Pedagógico, tendo em vista compreender a atuação deste profissional na escola, suas demandas e competências pedagógicas.

Nesse sentido, foram investigados documentos norteadores de ensino como as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), os Planos de Cargos e Carreiras, os Editais de Concursos Públicos e os planos de formação continuada voltados aos Analistas Pedagógicos, coletados no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE) e no Grupo de Investigação de Formação de Professores (GIFOP).

Além disso, foi fundamental a análise documental das formações continuadas e planos de curso ofertados pela RME de Uberlândia, pois permitiu compreender o perfil das propostas de formação continuadas ofertadas no período de 2020 a 2024 para os Analistas Pedagógicos em atuação na RME, possibilitando tecer considerações acerca das características dos planos de curso das formações e sobre a iniciação do Analista Pedagógico ao cargo, à luz da perspectiva da indução profissional.

Para além das normativas, a bibliografia selecionada permitiu aprofundar o entendimento de indução profissional, que contribui significativamente para relacionar o perfil profissional do Analista Pedagógico, suas demandas institucionais e pedagógicas e sua atuação em contextos educacionais específicos, junto à comunidade escolar.

A análise documental também contemplou achados provenientes das dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES acerca das atribuições do Analista Pedagógico e sua atuação no meio escolar, como também acerca dos estudos em indução profissional no contexto da educação. Ao constatar poucos estudos direcionados ao cargo de Analista Pedagógico, cargo específico do município de Uberlândia, optou-se por abranger a busca tendo como referência a nomenclatura do cargo de Coordenador Pedagógico, semelhante ao cargo de Analista Pedagógico em relação as suas funções na escola. Desse modo, a seleção

da bibliografia se deu a partir do mapeamento da produção acadêmica que discute a indução profissional e aspectos correlatos à atuação do Analista Pedagógico.

É preciso garantir, além do conhecimento teórico, a apropriação dos saberes práticos exigidos na atuação do Analista Pedagógico na escola. As inúmeras funções e demandas dos Analistas Pedagógicos na RME do município de Uberlândia, bem como o olhar sobre os cursos de formação continuada ofertados pelo CEMEPE, motivaram a idealização de um projeto de indução profissional voltada aos Analistas Pedagógicos iniciantes da RME do município.

Esta ideia levou à criação e à validação de um Produto Educacional direcionado aos Analistas Pedagógicos em início de carreira. Este Produto Educacional, ilustrado e prático, articula acompanhamento sistemático, tutoria e fortalecimento da identidade profissional do Analista Pedagógico.

Ao longo do estudo, evidenciou-se por meio dos documentos institucionais a complexidade da função do Analista Pedagógico na RME de Uberlândia. Observou-se, a partir da análise documental do Plano de Cargo e Carreira (Uberlândia, 2014) e do Edital n.º 01/2019 (Uberlândia, 2019), que o Analista Pedagógico, cargo referente à gestão escolar da RME de Uberlândia, atua na complexa interface das macropolíticas educacionais, como a BNCC (2018) e as DCM (2020), e as demandas pedagógicas na escola.

É a partir desta perspectiva da atuação do Analista Pedagógico na RME de Uberlândia, segundo suas atribuições, que inclui desde a coordenação do corpo docente e a mediação de conflitos, até a articulação das macropolíticas educacionais com as demandas pedagógicas; que as formações continuadas propostas pelo CEMEPE se inserem, na medida em que seus conteúdos temáticos e objetivos se alinham ao manejo das normativas de ensino e às estratégias de atuação do Analista Pedagógico na escola.

Desse modo, a análise documental evidenciou que, em diferentes contextos educacionais, os profissionais em início de carreira sem o acompanhamento tutorado tendem a construir seus saberes por meio de apoios informais dentro da própria escola, o que fragiliza o processo de inserção profissional e pode comprometer a consolidação de uma identidade profissional segura e reflexiva.

Tal constatação reforça a necessidade de institucionalização de políticas de acompanhamento e indução profissional que ultrapassem iniciativas pontuais, garantindo suporte sistemático aos Analistas Pedagógicos no início de sua trajetória, especialmente nas redes públicas de ensino.

Ao retomar a problemática central desta investigação: as propostas de formação ofertadas pela RME de Uberlândia, no período de 2020 a 2024, contemplam os Analistas

Pedagógicos no período da indução profissional? verificou-se que, embora a RME de Uberlândia apresente um conjunto expressivo de ações formativas voltadas aos Analistas Pedagógicos, tais propostas não se configuram, de forma estruturada e sistemática, como políticas de indução profissional, de fato.

No que se refere ao cargo de Analista Pedagógico na RME de Uberlândia, os dados evidenciam a complexidade das atribuições assumidas por esse profissional, que atua na articulação entre políticas educacionais, gestão escolar e prática docente. Tal configuração exige não apenas domínio técnico e teórico, mas também habilidades relacionais e emocionais, capacidade de mediação de conflitos e leitura crítica do contexto escolar.

Nesse cenário, a ausência de um processo estruturado de indução profissional pode demonstrar dificuldades enfrentadas pelo Analista Pedagógico no início da carreira, uma vez que o profissional é convocado a responder a múltiplas demandas sem o devido acompanhamento formativo.

A análise dos cursos ofertados pelo CEMEPE no período de 2020 a 2024 revelou formações importantes no que se refere à ampliação das temáticas, à valorização de práticas colaborativas e à adaptação das formações a contextos desafiadores, como por exemplo no contexto pós-pandêmico. No entanto, essas iniciativas permanecem ancoradas em uma lógica de formação continuada generalista, sem contemplar, de maneira contínua, as especificidades do ingresso na função.

No âmbito das propostas formativas do CEMEPE, observou-se que, embora existam iniciativas com potencial de indução, como aquelas voltadas ao acolhimento de profissionais ingressantes e à aproximação com o cotidiano escolar, essas ações não se articulam em uma política contínua, integrada e sistematizada. A inexistência de dispositivos como mentoria individualizada e acompanhamento *in loco* evidencia um distanciamento em relação aos pressupostos da indução profissional, limitando o alcance dessas formações em relação ao desenvolvimento profissional dos iniciantes.

Diante disso, a indução profissional do Analista Pedagógico no município de Uberlândia ainda se apresenta como uma lacuna a ser enfrentada pelas políticas públicas educacionais. A ausência de um programa institucionalizado, voltado para a atuação do Analista Pedagógico, pode comprometer não apenas o processo de inserção desses profissionais, mas também a qualidade da mediação pedagógica que realizam nas escolas.

Assim, torna-se fundamental que a indução profissional seja concebida como dimensão constitutiva da formação continuada, articulando acolhimento, acompanhamento e desenvolvimento profissional de forma integrada e contextualizada. Nesse sentido, o Produto

Educacional desenvolvido nesta pesquisa emerge como uma proposta concreta de enfrentamento dessa lacuna, ao sistematizar princípios, orientações e estratégias voltadas à indução profissional dos Analistas Pedagógicos.

Sua validação evidenciou que as dificuldades vivenciadas no início da carreira não são pontuais, mas refletem uma demanda mais ampla na educação pública, o que amplia o potencial de aplicabilidade da proposta em outros contextos. Tal resultado reforça a importância de iniciativas que dialoguem com a realidade das escolas e contribuam para a construção de percursos formativos mais estruturados para os Analistas Pedagógicos.

Por fim, os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de fortalecimento de políticas públicas que incorporem a formação continuada amparada nos pressupostos da indução como eixo estruturante da atuação do Analista Pedagógico. A implementação de ações sistemáticas de acolhimento, acompanhamento e reflexão sobre a prática profissional configura-se como condição para qualificar a atuação desses profissionais e, consequentemente, fortalecer a gestão pedagógica e a qualidade da educação pública.

Ainda que este estudo não esgote as possibilidades de análise sobre a temática, espera-se que contribua para o avanço do debate e para a construção de políticas formativas mais sensíveis às especificidades do ingresso no cargo do Analista Pedagógico, reafirmando o compromisso com a valorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**, de 16 de abril de 1969. Relator: Valnir Chagas. Reformulação do curso de Pedagogia. Brasília: CFE, 1969. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/conselheiro.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Reexamina o Parecer CNE/CP nº 3/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conta pra Mim: programa do Ministério da Educação**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-alfabetizacao/copy3_of_programas-e-acoas. Acesso em: 23 dez. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOURADO, Josi Fernandes; COLOMBO, Angélica Aparecida Antonechen. **Produtos educacionais: elaboração e validação/avaliação, na perspectiva do PROFEPT-IFPR**. Curitiba: [s.n.], 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERRARI, Greicimara Vogt. **A importância do coletivo na construção do Projeto Político-Pedagógico da Instituição Escolar**. Perspectiva, Erechim, v. 35, n. 132, p. 159-170, dez. 2011. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/rperspectiva/inicio_old.php?id_numero=51. Acesso em: 30 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIFOP – Grupo de Investigação de Formação de Professores. **Grupo de pesquisa GIFOP**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, s.d. Disponível em: <https://ppged.faced.ufu.br/grupos-de-pesquisa/gifop-grupo-de-investigacao-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 23 dez. 2025.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MACEDO, Lúcia. **Supervisão escolar: uma abordagem crítica**. São Paulo: Loyola, 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>. Acesso em 30 jan.2026

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/Estadodeconhecimentooequestoesdocampocientifico.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875> Acesso em: 23 jan. 2026.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. **Estado de conhecimento: a metodologia na prática**. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69–81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946> Acesso em: 23 jan. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

REIS, Camila Siqueira Fernandes. **A reestruturação do cargo de Analista pedagógico na rede municipal de educação de Uberlândia: Análise do impacto da intensificação do trabalho desse profissional**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/44713>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ROVANI, Iolanda Gouveia. **A formação em liderança no desempenho do diretor escolar: um estudo de caso numa escola pública de Balsas - Maranhão, Brasil.** 1. ed. São Paulo: Dialética, 2023.

SARTORI, J.; PUIATI PAGLIARIN, L. L. **O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica.** Revista Espaço Pedagógico, [s.l.], v. 23, n. 1, 2016. DOI: 10.5335/rep.v23i1.6364. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6364>. Acesso em: 30 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. **O papel da escola e suas demandas sociais.** Projeção e Docência, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 06–23, 2014. Disponível em: <https://www.projecao-ciencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/415>. Acesso em: 19 jul. 2025.

TAVARES, Magna Estefânia de Souza. **A atuação do supervisor pedagógico nas escolas municipais de ensino fundamental I e II de Valparaíso de Goiás – 2016 a 2022.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Valparaíso de Goiás, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/47066> . Acesso em: 29 jan. 2026.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

UBERLÂNDIA. **Diário Oficial do Município n.º 5658.** 2019. 82p. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/5658.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

UBERLÂNDIA. **Diário Oficial do Município n.º 6572.** 2023. 35p. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/6572.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

UBERLÂNDIA. **Lei Complementar n.º 347.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia e revoga a Lei Complementar n.º 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores, 2004. Disponível em: <http://leismunicipa.is/apoft>. Acesso em: 03 jul. 2025.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Educação Infantil.** 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 03 jul. 2025.

ZAIDAN, S.; REIS, M.; KAWASAKI, C. S. **O produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação.** In: VICCTER, Eline das Flores (org.). Produção de conhecimento no mestrado profissional. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 45-46.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA VALIDAÇÃO DO PRODUTO

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

Projeto de Indução para o *Coordenador Pedagógico*: Formulário da avaliação

Prezada Secretaria da Educação Municipal de Ituiutaba-MG, este questionário faz parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGPEDU), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que resultou na elaboração do Projeto de Indução para Coordenadores Pedagógicos, voltado à iniciação profissional e formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos, Especialistas e Analistas Pedagógicos na perspectiva da indução profissional. Com base na sua trajetória profissional, suas respostas contribuirão para analisar a clareza, a organização, a aplicabilidade e a contribuição do guia para a formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II, apoiando o aperfeiçoamento do material e de futuras ações formativas.

Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial.

** Indica uma pergunta obrigatória*

Bloco A – Perfil do Participante

1. 1) Função que exerce na Rede Municipal: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Secretária da Educação
- ☐ Coordenação de Equipe de Formação
- ☐ Especialista da Educação
- ☐ Outro: _____

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

2. 2) Tempo de atuação na função atual: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 15 anos
- ☐ De 16 a 25 anos
- ☐ De 26 ou mais

3. 3) Última formação concluída: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

4. 4) Área de formação: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Linguagens
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências da Natureza
- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Ensino Religioso
- ☐ Outro:

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

5. 5) Área de atuação na Rede Municipal de Ituiutaba: *

Marcar apenas uma oval.☐ Secretaria de Educação☐ Educação Infantil☐ Ensino Fundamental I☐ Ensino Fundamental II☐ CEMAP☐ Outro:

6. 6) Tempo de conclusão da última formação: *

Marcar apenas uma oval.☐ Até 3 anos☐ De 4 a 10 anos☐ De 11 a 20 anos☐ Mais de 20 anos**Bloco B - Formação Continuada na Rede**

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

7. 7) O Projeto apresenta de forma clara a concepção de indução profissional. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

8. 8) O Projeto apresenta estratégias práticas que contribuem na construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

9. 9) O Projeto auxilia na formação continuada do Coordenador Pedagógico atuante no contexto escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

10. 10) O Projeto contribui para aproximar a formação continuada do cotidiano das escolas, articulando os momentos de estudo às necessidades dos Coordenadores Pedagógicos em início de carreira. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

11. 11) O Projeto torna claro o papel do Coordenador Pedagógico na organização e no acompanhamento dos processos pedagógicos na escola. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

12. 12) O Projeto ressalta a importância da escuta ativa e partilha de experiências junto aos Coordenadores mais experientes. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

13. 13) O Projeto torna claro o papel do Coordenador Pedagógico na organização e no acompanhamento dos processos pedagógicos na escola? Bem como a importância da escuta ativa e partilha de experiências junto aos Coordenadores mais experientes. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

14. 14) O Projeto evidencia a importância da escuta ativa e da partilha de experiências junto aos Coordenadores mais experientes? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

Bloco C – Acolhimento

15. 15) O Projeto ajuda a acolher os Coordenadores Pedagógicos em início de carreira na perspectiva da indução profissional de forma prática, com sugestões e dicas para a atuação profissional focada nas particularidades de cada escola. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

16. 16) O Projeto favorece a realização de um momento inicial de acolhimento, com apresentação da equipe, dos documentos institucionais e das estratégias práticas de atuação favorece a permanência do Coordenador Pedagógico iniciante. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

Bloco D – Indução Profissional e Normativas Institucionais

17. 17) O Projeto explicita de maneira compreensível como o trabalho do Coordenador Pedagógico se articula aos estudos das normativas institucionais e às demandas da comunidade escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

18. 18) O Projeto apresenta o papel do Coordenador Pedagógico e contribui para a formação, diálogo e reflexão para a consolidação da sua identidade profissional. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

19. 19) O Projeto contribui para que os Coordenadores Pedagógicos entendam o conceito de indução profissional, bem como a importância do estudo das normativas institucionais. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

20. 20) O Projeto proporciona a articulação entre Secretaria da Educação, direção *
escolar, coordenação pedagógica e o corpo docente é um elemento
fundamental para o funcionamento da escola e para a qualidade das
aprendizagens.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

21. 21) O Projeto proporciona conhecer as normativas institucionais do município, *
estado ou rede é essencial para o Coordenador Pedagógico compreender suas
atribuições e atuar com segurança.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

22. 22) O Projeto proporciona o estudo coletivo das normativas fortalece a compreensão do papel do Coordenador Pedagógico e contribui para práticas formativas mais alinhadas à realidade da instituição. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

Bloco E: Práticas de Atuação do Coordenador Pedagógico

23. 23) O Projeto apresenta o uso de instrumentos de observação estruturados (fichas, diários de bordo, etc.) que possa contribuir para que o Coordenador Pedagógico tenha uma visão mais precisa das práticas docentes. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

24. 24) O Projeto demonstra que a realização de devolutivas formativas (registros de módulo) fortalece a relação entre Coordenador Pedagógico e corpo docente. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

25. 25) O Projeto proporciona compreender como a análise de registros pedagógicos (frequência, dificuldades recorrentes, evidências de aprendizagem, etc.) é fundamental para orientar intervenções e ações coletivas na escola. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

26. 26) O Projeto visa compreender o planejamento de formações continuadas baseado em diagnósticos reais e demandas específicas da equipe. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

27. 27) O Projeto sugere momentos de escuta e socialização de práticas docentes que possam contribuir com o fortalecimento de vínculos, promover colaboração e ampliar repertórios pedagógicos no ambiente escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29/03/2026, 09:04

Projeto de Indução para o Coordenador Pedagógico: Formulário da avaliação

28. 28) O Projeto sugere que integrar currículo, planejamento e avaliação é uma das atribuições centrais do Coordenador Pedagógico e orienta a organização do trabalho docente. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

29. Obrigada pela sua participação! Se desejar, registre abaixo comentários, sugestões ou observações gerais sobre o Projeto de Indução.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL



**PROJETO DE
INDUÇÃO
PROFISSIONAL PARA
O COORDENADOR
PEDAGÓGICO**

**CLÁUDIA DA SILVA CUNHA
VLADEMIR MARIM**

UBERLÂNDIA - 2026