

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Heloísa Cristina da Cruz

**IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO
HORIZONTE**

Belo Horizonte

2019

Heloísa Cristina da Cruz

**IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO
HORIZONTE**

Monografia apresentado ao Curso de Especialização como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica pelo curso de Pós-graduação Latu Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria José Batista
Pinto Flores

Belo Horizonte

2019

C9571 Cruz, Heloisa Cristina da, 1972-
Implementação de formação continuada em uma escola municipal de
educação infantil de Belo Horizonte [manuscrito] / Heloisa Cristina da Cruz. -
Belo Horizonte, 2019.
47 f., il.
Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores
Trabalho de Conclusão de Curso – (Especialização) - Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Inclui bibliografia, apêndices e anexos.
1. Professores – Formação. 2. Escolas – Organização e administração.
I. Flores, Maria José Batista Pinto. II. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD-370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Albert Torres. CRB6 2582

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO DÉCIMO NONO TRABALHO FINAL DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SUJEITOS E PRÁTICA NO
COTIDIANO ESCOLAR

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**Implementação de formação continuada em uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**”, do(a) aluno(a) **Heloisa Cristina da Cruz**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Maria José Batista Pinto Flores (orientador) e Sandra Medina de Souza. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 85 conceito B. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Heloisa Cristina da Cruz
Heloisa Cristina da Cruz

Registro na UFMG: 2018749271

Maria José Batista Pinto Flores
Professor(a) Orientador(a)

Sandra Medina de Souza
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

A Deus por sustentar meu sonho e trazer-me até aqui.

A minha família, amigos que compreenderam minha ausência dando-me muito amor , carinho e incentivo nessa caminhada.

As companheiras da EMEI Margôit que muito contribuíram para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido a contento.

A minha orientadora Maria José Flores pelo respeito e suporte oferecido e a todos os professores da universidade que compartilharam comigo seus conhecimentos, possibilitando-me vislumbrar um horizonte superior.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, a rever-se em suas posições; em que procure envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela nos faz percorrer.

(FREIRE,2015, p.55)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a implementação da formação continuada na EMEI Maria Goretti localizada na regional Nordeste de Belo Horizonte. A partir de uma demanda do corpo docente, que foi possível ser verificada através da análise das avaliações da gestão escolar do ano 2018, foram aplicados questionários a 29 professores da escola e o plano de ação foi desenvolvido com base nas respostas desse recurso. O trabalho perpassou pelo contexto histórico do surgimento da coordenação pedagógica, da formação continuada que é uma das atribuições desse cargo e possíveis contribuições dessa formação no contexto escolar. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram consideradas as leis e portarias que normatizam as atribuições do cargo de coordenador pedagógico, além da fundamentação teórica de DEMAILLY, 1992; GATTI, 2009; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2002 entre outros autores. A partir de uma análise qualitativa dos dados os resultados mostraram que embora a formação continuada seja uma necessidade apontada pelo grupo de professoras, sua implementação como reflexão da prática aponta para algumas dificuldades como falta de disponibilidade e motivação das mesmas em fazer a troca das experiências. Essa pesquisa também aponta que o papel do formador é de colaborador, que deve assumir uma postura prática e de modo reflexivo que auxilie o professor em situações práticas. E por último que a formação continuada pode trazer diversas contribuições no grupo, dentre elas, o desenvolvimento do trabalho colaborativo, da ética, e do senso de pertencimento. Entretanto tal prática ainda é muito incipiente e tem que levar em conta o protagonismo dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada, coordenação pedagógica, trabalho colaborativo

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the deployment of the continued formation in EMEI Margôt localized in regional northeast from Belo Horizonte. From a demand of the teaching staff, that was possible to be verified through the analyses of school management evaluation of the year 2018, were applied quizzes to 29 school's teachers and the action plan was developed with basis on the answers from this resource. The paper crossed through the historical context of the emergence of the pedagogical coordination, of the continued formation that is one of the attributions of this position and possibles contributions of this formation in school context. For the development of this research, were regarded the laws and the Ordonnance that regulate the position assignments of pedagogical coordinator, beyond the theoretical foundation of DEMAILLY, 1992; GATTI, 2009; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2002 between other authors. From a qualitative analysis of the data, the results showed that although the continued formation be one necessity pointed by the teacher's group, your deployment as reflection of the practice point to some difficult like: lack availability and motivation of herself in do the experiences trade. This research also point that the trainer role is of being a collaborator, who should assume a practical posture and in a reflexive mode that assist the teacher in practical situations. And lastly that the continued formation can bring diverse contributions to group, among them, the development of the collaborative work, from ethical, and the sense of membership. However, such practical still very incipient and its necessary to consider the teacher's protagonism.

Keywords : pedagogical coordinator, continued formation, collaborative work

LISTA DE SIGLAS

BH – Belo Horizonte

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Parceria Público Privada

PAP - Plano de Ação Pedagógica

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO	11
2.1 Coordenação pedagógica: histórico e funções na educação escolar	11
2.2 Coordenação pedagógica na educação infantil de Belo Horizonte.....	12
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITO, CONTEXTO E MODELOS	14
3.1 Trabalho colaborativo	17
3.2 Contextos e modelos de formação continuada.....	19
4 METODOLOGIA.....	21
4.1 Caracterização da EMEI Margô.....	23
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	24
5.1 Aplicação do questionário.....	24
5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	25
5.3 O que dizem os professores sobre a formação em serviço.....	26
5.4 Devolutiva e implementação da proposta de formação continuada.....	29
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	34
APÊNDICE A.....	36
ANEXOS A.....	41

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho teve como objetivo analisar a implementação da formação continuada na EMEI Margô t a fim de atender uma demanda do corpo docente e verificar possíveis contribuições dessa formação no contexto escolar. Outro fator que contribuiu para escolha desse tema se deve ao fato de que por um tempo integrei a equipe de monitoramento da Educação Infantil na Regional Oeste, função que era conhecida como acompanhante pedagógica. Um dos focos desse monitoramento era acompanhar/ mediar o trabalho do coordenador pedagógico e oferecer formação mensal para esses profissionais, de acordo com as metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação, tanto das Unidades de Educação Infantil quanto das creches conveniadas. Durante aquele período foi possível observar as deficiências e limitações para o desempenho das funções das coordenadoras principalmente no que se referia a formação continuada.

Para verificar possíveis temas que viessem de encontro com a demanda do corpo docente os formulários da avaliação da gestão escolar 2018 foram analisados e os resultados apontaram como expectativas para o ano de 2019 a formação continuada. Por meio de uma abordagem bibliográfica e qualitativa foi possível desenvolver o plano de ação com aplicação de um questionário a fim de verificar se todas as professoras compreendiam a importância da formação continuada e suas contribuições no contexto escolar. A partir desses dados passamos a estabelecer uma interação com os docentes no sentido de favorecer a implementação da formação continua na escola.

Esse trabalho conta com quatro capítulos no seu desenvolvimento, além desta introdução e das considerações finais. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica que aborda o contexto histórico do surgimento do cargo de coordenador pedagógico no Brasil e em Belo Horizonte bem como suas funções, passando pela emancipação das UMEIS e a criação do cargo de coordenador geral I e II. O terceiro, apresenta os conceitos e modelos de formação continuada, trabalho colaborativo e suas possíveis contribuições no contexto escolar, fundamentados nos estudos de teóricos como Demailly (1992), Gatti (2008,2009), Imbernón (2009), Nóvoa (2002, 2013), dentre outros. O quarto capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados e o contexto da escola bem como sua organização passando pela legislação vigente. No quinto e último item do desenvolvimento, apresentamos os sujeitos da pesquisa,

resgatamos aspectos da metodologia que percorremos para o desenvolvimento da investigação até chegarmos à análise dos dados colhidos.

Nas considerações finais são apresentados alguns apontamentos sobre a implementação da formação continuada e suas contribuições, bem como a importância do coordenador pedagógico nesse processo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Coordenação pedagógica: histórico e funções na educação escolar

Num breve resgate histórico sobre o surgimento do coordenador pedagógico na educação brasileira, Santos *apud* Fernandes (2015) destaca que a partir da década de 1960 começaram a surgir registros do trabalho do coordenador pedagógico. A LDB de 1961 já apontava para a necessidade da formação de um profissional especialista em educação. Na LDB em seu artigo 52, foi estabelecido:

“O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (LDB, 1961, art. 52).

Oliveira (2009) aponta que com as reformas educacionais propostas a partir da Lei 5962/71, a formação dos especialistas de educação, seria ministrado pelos cursos de Pedagogia, podendo ser de duração plena, curta ou de pós-graduação.

A autora supra citada aponta que o especialista em educação nessa época era o orientador educacional e tinha como função principal ajustar, controlar, o aluno às regras da escola. Ao mesmo tempo o supervisor pedagógico ou supervisor escolar atuava como um inspetor escolar nos moldes americanos e sua missão era de planejar, fiscalizar, avaliar e coordenar o trabalho desenvolvido pelos professores.

De acordo com Oliveira *Apud* Horta (2009) nomeclaturas como coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de área etc.. surgem nas escolas para denominar a ação de supervisão pedagógica. Com o término da ditadura e a promulgação da Constituição de 1988 reformas significativas para a educação no Brasil foram necessárias impulsionando a democratização escolar.

Nesse contexto a autora aponta o surgimento do cargo de coordenador pela primeira vez em São Paulo (1989) e em seguida surge no Rio de Janeiro (1990).

A função de coordenação pedagógica se constituiu, dentre outros fatores, no imbricamento entre a história do curso de Pedagogia e da Supervisão Escolar, originando-se da extinção dos cargos de especialista – supervisor e orientador – que se articulou ao processo de reorientação da formação dos pedagogos, na década de 1980. (ALVES, BARBOSA, 2011, p.4)

Em Belo Horizonte, Teixeira (2015) relata que:

...a partir da década de 1990, a coordenação pedagógica passou a ser exercida por um profissional do corpo docente, e desde 1992 não há contratação para a função de coordenador pedagógico, sendo ele eleito pelos professores (TEIXEIRA, 2015, p.25).

Essas mudanças demonstram que a função dos especialistas em educação foi se transformando ao longo da história tendo em vista as demandas de cada época. Santos *Apud* Fernandes (2015) relata que, com a luta de movimentos docentes, a coordenação estabeleceu-se a partir de uma concepção de gestão democrática e passou a atuar incisivamente na organização escolar com ações que visavam articular o trabalho coletivo.

2.2 Coordenação pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte

De acordo com Teixeira (2015) visando atender uma grande demanda por vagas na educação infantil em 2003 foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) (Lei 8679/03) e além do cargo de educador infantil surge também o cargo de coordenador pedagógico. Inicialmente a gestão dessas instituições ficou sob a responsabilidade dos diretores das escolas municipais de ensino fundamental e o coordenador pedagógico representava a gestão dessa Unidade e no início foi exercida por um (a) professor (a) daquela escola.

Com a criação do cargo de vice-diretor de UMEI em 2006, a equipe gestora passou a ser composta pelo diretor da escola do ensino fundamental, e as vice-diretoras da escola núcleo e da UMEI. Em 2008 o educador infantil passa a ter direito a candidatar-se para o cargo de vice-diretor e o de coordenador pedagógico.

Em 2018 após 52 dias de uma greve histórica da categoria da educação infantil, que ficou marcada pelo ato de violência das forças policiais, as professoras da educação

infantil tiveram uma antiga reivindicação atendida pela prefeitura e em setembro foi estabelecida a autonomia das transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Tal fato teve uma grande repercussão sendo amplamente divulgado pela mídia “ protesto de servidores da educação infantil de BH termina em confronto com a PM (g1.globo.com, 23/04/2018)”. Esse ato desvinculou a gestão das UMEI’s às outras instituições de ensino fundamental e passaram a ter autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

De acordo com a Lei municipal 11.132 de 18 de setembro 2018 as funções públicas de vice-diretor das UMEI’s foram transformadas em cargos comissionados de Diretor de Escola Municipal de Educação Infantil. Além disso, foram criadas 180 funções públicas comissionadas de vice-diretor e 180 de coordenador geral I das EMEI’s, sendo que os ocupantes desses cargos devem possuir formação mínima de nível superior.

A lei define a escolha do cargo de coordenador geral I e II:

§ 7º - As funções públicas comissionadas de Coordenador Pedagógico Geral I e II serão de livre exoneração, e seus ocupantes serão escolhidos em processo seletivo, considerando-se os seguintes requisitos:

I - apresentação, pelo ocupante da função comissionada de Diretor, de lista tríplice com nomes de professores e/ou pedagogos lotados na escola, acompanhada de justificativa técnico-pedagógica da indicação;

II - escolha, pelos ocupantes do cargo público efetivo de Professor Municipal, de Professor de Educação Infantil e de Pedagogo, conforme portaria da Secretaria Municipal de Educação, entre os três nomes apresentados;

III - mandato de até 3 (três) anos, podendo este ser reduzido em caso de exoneração;

IV- permitida a recondução por igual processo de escolha.

Sobre a competência do Coordenador Pedagógico Geral I e II a mesma lei aponta:

Art. 14 - O Coordenador Pedagógico Geral I e II tem como competência coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e culturas, desenvolvidos na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município.

Parágrafo único - As atividades a serem desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico Geral I e II serão regulamentadas em decreto, dentro dos limites das atribuições definidas no *caput*.

O decreto 17.005 de 31 de outubro de 2018 regulamenta a Lei 11.132 de setembro de 2018 quanto às atividades e funções que foram estabelecidos por essa lei, e seu artigo 3º trata das atividades do Coordenador Pedagógico I e II.

De acordo com as legislações citadas uma das competências do coordenador pedagógico geral é gerir/coordenar as ações de formação continuada para professores, portanto, compreender como esse profissional pode desenvolver estratégias de formação continuada que leve em consideração o desenvolvimento do professor foi uma das intenções dessa pesquisa.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITO, CONTEXTOS E MODELOS

Alguns estudos sobre formação continuada de professores (NÓVOA, 2002, GATTI,2009) trouxeram novos enfoques sobre a perspectiva no campo acadêmico, para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Diniz-Pereira (2010) aponta que durante muito tempo a formação estava restrita a cursos preparatórios “de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio (curso Normal).” A década de 80 ficou marcada com a ideia de que a formação não termina com a conclusão desses cursos e passou a ser dividida em formação inicial ou pré-serviço e formação continuada ou em serviço.

É importante frisar, no entanto, que em função das especificidades da educação brasileira, os termos “formação pré-serviço” e “formação em serviço” – traduzidos e adotados acriticamente a partir das expressões em inglês “*preservice teacher education*” e “*in-service teacher education*” – são bastante inapropriados por não se adequarem à realidade de várias regiões do Brasil, pois, como se sabe, existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos. A chamada “formação continuada” tornou-se, então, uma expressão bastante conhecida no Brasil, a partir dessa época. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1)

De acordo com Saviani (2009), Comenius já apontava a necessidade da formação docente desde o século XVII e que, os problemas com essa formação começaram a se desenhar a partir do século XIX. Fato ocorrido nos últimos dois séculos pelas diversas mudanças sofridas no processo de formação docente que “revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”(SAVIANI,2009,p.148).

Diniz-Pereira aponta que:

Em contraposição a essa situação de descontinuidade das ações de formação, discute-se hoje na literatura especializada a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente (DINIZ – PEREIRA, 2010, p. 2). Partir de pesquisas investigativas sobre a identidade

profissional docente surge um novo conceito de educação continuada que, segundo Gatti (2009) trazem um paradigma de capacitação com enfoque no potencial de autoconhecimento do professor” no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções (GATTI,2009, p.197).

Gatti (2009) afirma que processos formativos passam a considerar a trajetória do professor valorizando dessa forma seu protagonismo, apontando para uma formação como algo contínuo que se dá ao longo da vida profissional, deixando implícito o conceito de desenvolvimento profissional.

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional (GATTI,2009, p.198).

Em seus relatos sobre os fatos históricos da formação continuada Nóvoa (2002) aponta que a reciclagem e o aperfeiçoamento dos professores ainda são as maneiras mais práticas de repassar as medidas do sistema político-educativo. E que algumas ações apesar de quase sempre inequívocas assumiram dentre outros “o caráter pontual e disperso: dirigindo-se aos professores a título individual, sem estarem ligados num projecto colectivo ou institucional”.

A formação continuada pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional nos seios da escola (NÓVOA, 2002, p. 56)

Nóvoa (2013) aponta também que uma das principais realidades do século XXI é a emergência de um professor coletivo (como coletivo), e embora já existam no ensino as práticas colaborativas, estas são muito incipientes.

Para Gatti (2009) seria necessário a troca de experiências entre os professores a fim de dissolver a ideia de solidão que o ato de educar evoca, dessa forma o espaço educativo pode garantir a manutenção da formação, fortalecendo-o. Diz ainda que, é imprescindível o investimento no coordenador pois nem sempre esse profissional está preparado para desempenhar tal competência, a fim de que a formação seja colaborativa.

A partir das pesquisas realizadas Gatti (2008) afirma que a LDBEN nº 9394/96:

...reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.” No que diz respeito a educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40) (GATTI, p.64, 2008).

Nesta direção, as legislações brasileiras: Leis de Diretrizes e Bases (LDB) nº9394/96, e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2020 (meta 16), todas em consonância com a Constituição de 1988, vêm engendrar tais mudanças, assim como o Plano Municipal de Educação (PME) – 2016, de Belo Horizonte, em cumprimento ao disposto no PNE 2014-2024, que explicitam o direito dos professores a educação continuada.

3.1 Trabalho colaborativo

Segundo Boy e Duarte (2014) o trabalho colaborativo definido sociologicamente, compreende as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto, “atuam sobre diferentes objetos – alunos; material didático; estratégias e conteúdos de ensino; projeto de estabelecimento; relação com os pais de alunos, com dirigentes escolares – e assumem a responsabilidade coletiva desse tipo de trabalho (LESSARD apud BOY E DUARTE, 2005).

De acordo com a bibliografia supracitada estudos apontam que diante dos desafios da atualidade torna-se uma exigência que profissionais adotem uma postura de colaboração entre si e reforçam que, o trabalho colaborativo mostra-se como uma alternativa para diminuir os efeitos desgastantes e estressantes da profissão docente, proporcionando mudanças para além de garantir a aprendizagem (GATTI apud MARCARINI e AMARAL, 2017, p.46).

Pressupõe-se então que, pensar em estratégias e práticas de colaboração torna-se fundamental para o desenvolvimento profissional docente, da escola e da melhoria da qualidade de ensino.

Associada ao desenvolvimento profissional dos professores está, também, a ideia da aprendizagem como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebida e da reinterpretação de experiências (FORTE e FLORES, 2012 apud FLORES, 2004 a).

Segundo as autoras supracitadas faz-se necessário esclarecer o sentido e as formas do termo colaboração, sobretudo do ponto de vista dos professores, “a partir das condições de exercício da profissão e dos contextos em que trabalham” (FORTE e FLORES, 2012 apud FLORES, 2004 a,p.903), tendo em vista seu uso recorrente e de sentido ambíguo.

Boavida e Ponte (2002) discorrem sobre a importância da colaboração como estratégia investigativa da prática docente e suas potencialidades além de, analisarem modos como essa colaboração pode desenvolver-se e refletir sobre os problemas considerados pesados para serem enfrentados de forma individual. Assumindo as variadas formas de colaboração de maneira natural e também legítima, esses autores entendem a colaboração como um meio em si mesma e não como um fim para atingir seus objetivos. E, “ por isso, objetivos diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas, exigem, naturalmente, formas de colaboração também muito diversas (BOAVIDA e PONTE, 2002, p.3)”.

Esses autores assinalam que o fato de diversas pessoas atuarem em conjunto não diz necessariamente que estejam numa situação de cooperação. Nessa perspectiva:

[...]a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. Deste modo, embora na colaboração os papéis dos parceiros possam ser diferenciados e possam existir, à partir da, diferenças de estatuto, num grupo fortemente hierarquizado, em que de um lado temos o chefe que dá ordens e do outro os subordinados que as executam, configura-se uma situação de actividade conjunta de natureza não-colaborativa (BOAVIDA e PONTE, 2002, p.3).

Os mesmos autores concluem sob a luz de teóricos como, BORGES (2006) FULLAN; e HARGREAVES, (2001) que para implantar uma cultura de colaboração no contexto escolar, torna-se essencial o engajamento e a responsabilização coletiva entre os professores, trabalhos de discussão em grupo, de experimentação em sala de aula e avaliação posterior coletiva, além do cuidado em garantir tempos e espaços de trabalho coletivo. Alertam ainda sobre a importância dos professores encontrarem sentido em colaborar no trabalho.

Damiani (2008) relata que devido as tentativas de minimizar a evasão escolar, os índices de reprovação e a inclusão de alunos deficientes no ensino regular, têm criado nos professores, estados de ansiedade e esgotamento profissional.

Ao tratar dos problemas engendrados pelas dificuldades do trabalho escolar, Parrilla e Daniels (2004, p.10-11) comentam que elas levam os docentes a se sentirem carentes de apoio, o que pode resultar na falta de iniciativa para encontrar soluções novas para os problemas, com a conseqüente adoção de práticas corriqueiras, sem esperanças de que funcionem. Essa descrição, embora se refira ao sistema de educação espanhol, parece adequada também à realidade das escolas brasileiras (DAMIANI, 2008, p.218).

A autora tece suas impressões sobre a importância do trabalho colaborativo docente e apresenta resultados positivos de uma pesquisa realizada sobre os efeitos desse trabalho entre os professores. Cita dentre outros, os trabalhos de Zanata (2004) e Loiola (2005) que concluem em suas investigações que o trabalho colaborativo entre docentes permite a formação de identidade grupal, reconhecimento de sua força, de sua fraqueza, necessidades de reconstrução e a transformação de práticas pedagógica.

3.2 Contextos e modelos de formação continuada

De acordo com Demailly (1992) existem uma diversidade de concepções sobre a formação continuada no que se refere aos objetivos, a prioridade dos conteúdos e os métodos dominantes. Em seus estudos a autora apresenta quatro modelos (ideais-tipo) de formação propondo a designação dessa como “os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer (DEMAILLY, 1992, p. 142).”

A autora supracitada dividi as formações em duas categorias: as formais que nem sempre são escolares e as informais que podem ser adquiridas por contato, imitação e situação diversas. Quanto aos modelos de formação distingue: “...pela relação simbólica fundamental que se encontra no âmago da forma (DEMAILLY, 1992, p.143)” a saber: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interactiva-reflexiva.

Demailly (1992) aponta que esses modelos não se encontram em seu estado puro (ideais-tipo) e podem ser aplicados na formação contínua de professores em três formas de presença significativa: a forma escolar, que podem ser as formações obrigatórias ou quase obrigatórias, e que servem para medir ou julgar resultados alcançados, essa forma opõe-se ao modelo contratual que tem uma concepção mais voluntária e por último a

forma interactiva-reflexiva que “abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais (Demailly,1992, p.144)” os saberes são construídos, coletivamente.

Imbernón (2009) aponta novas tendências na formação continuada que levam em conta o protagonismo ativo do professorado em seu ambiente de trabalho e que para tanto, faz-se necessário que mudanças nas políticas educativas sejam feitas a partir do atendimento das reivindicações de autonomia profissional, “ de sua capacidade para se formar e gerar mudanças, da possibilidade de que lhe permitam realizar um verdadeiro colegiado entre colegas,...sem ser censurados...” (IMBERNÓN, 2009, p.37). Entretanto ao buscar alternativas que supram sua prática de formação os professores desorientam-se e pouco avançam em ideias e em práticas políticas.

Estamos no século XXI. São tempos diferentes para a educação e a formação. E com chegada do novo século, é como se faltasse algo para voltar a tomar impulso. Também pode ser o meu olhar. No entanto, quando olho ao redor dos pátios das escolas, dos institutos e das cantinas das universidades, vejo poucas mudanças, uma maior desmobilização do setor educativo, as revistas educativas vendem menos e reduzem suas tiragens, assim como a leitura de textos de caráter pedagógico, o que traz como consequência pensar que muitos que se dedicam ao nobre ofício de ensinar não leem, ao menos não o suficiente (IMBERNÓN, 2009, p.13).

De acordo com o autor citado os formadores de opinião vem sumindo do mercado, e muitos já cansados, não se empenham em propor práticas inovadoras na formação docente, baseadas na cidadania, liberdade e principalmente na democracia, limitando-se ao conforto de seus gabinetes e salas universitárias ou fazendo “ críticas destrutivas contra tudo (agora pode se fazer e você não é tachado de conservador, é possível que até ocorra o contrário) e alguns se vendem ao poder...” (IMBERNÓN, 2009, p.13).

É difícil, com um pensamento educativo único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos etc.) desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade (IMBERNÓN, 2009, p.14).

Para Imbernón (2009) a formação e a educação devem ser pensadas de forma integral privilegiando a diversidade. Entretanto um dos fatores que favorecem o encrudecimento das políticas formativas são os atuais governos dos países com políticas neoconservadoras para a educação que causam desânimo no coletivo de professores e em todos que de alguma forma se preocupam com ela. Em seus estudos o autor aponta caminhos que permitem vislumbrar mudanças nesse contexto educativo, a partir de

análises dessas políticas, de práticas de formação e das repercussões causadas pelas atuais mudanças nessas formações. Em suma: o que funciona, o que deve desaprendido, abandonado, construído ou reconstruindo.

4 METODOLOGIA

O estudo proposto organizou-se de forma a analisar a implementação da formação continuada na EMEI Margôa a partir da abordagem qualitativa, que de acordo com Bauer e Gaskell (2002) por vezes são vistas como forma de dar poder e/ou voz às pessoas, além de permitir que o pesquisador veja através dos olhos dos pesquisados. Para tanto, foram utilizadas a pesquisa exploratória e descritiva que são, “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL,2008 p.27).

Buscou-se portanto, através desse estudo, dados e informações da realidade que foram coletados por meio de questionário que pode ser definido:

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL,2008, p.122).

Até 2017 a escola contava com recursos financeiros da prefeitura para que Projetos de Ação Pedagógica (PAP) que na época estava regulamentado pela portaria SMED 369/2016 - pudessem ser executados. Essas ações tinham como prioridade a formação continuada dentro ou fora da escola, cujos temas eram sugeridos pelas professoras. A direção contratava formadores para ministrar as formações durante o horário de trabalho e a escrita do Projeto Político Pedagógico ocorreu durante algumas dessas formações.

Além desses encontros que eram realizados durante o ano, outros aconteciam mensalmente fora do horário de trabalho com duração de 03 horas, que eram chamadas de reunião pedagógica remunerada e também tinham a finalidade de formação, entretanto, as professoras não eram obrigadas a participar e estava vinculada a assiduidade das mesmas para o recebimento do valor de cem reais. A escola em alguns momentos trazia um formador e em outros as reuniões eram utilizadas para definir o planejamento pedagógico tanto da gestão quanto das professoras. Com a suspensão dos

recursos financeiros tais reuniões acabaram e em 2019 a partir da demanda do grupo alguns encontros vêm acontecendo nessa instituição de forma esporádica.

Nessa perspectiva, visando alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa foi realizada com 27 professoras lotadas na instituição de um total de 33 e seguiu os seguintes procedimentos metodológicos:

Na primeira etapa foram analisados os dados da avaliação da gestão 2018 a fim de verificar possíveis temas que viessem de encontro à realidade da instituição e assim dar início ao projeto de intervenção. Dessa forma os resultados apontaram como expectativas para 2019 a formação continuada, e portanto a presente pesquisa analisou como a implementação da formação continuada ocorreu na EMEI Margô.

Paralelamente uma pesquisa do tipo bibliográfica referente a temática foi realizada com vistas a definir os conceitos teóricos sobre coordenador pedagógico, formação continuada e trabalho colaborativo, considerando os seguintes autores: Nóvoa (2002), Saviani (2009), Gatti (2009), Damiani (2008), Boy e Duarte (2014), Fortes e Flores (2012), dentre outros.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p.32).

A segunda etapa tratou da coleta de dados com questionários aplicados no mês de maio de 2019, durante uma reunião na escola com o corpo docente. Após explicitar as intenções do questionário as professoras receberam tal instrumento e tiveram a oportunidade de responder as questões no mesmo momento, entretanto algumas deixaram para entregá-lo posteriormente. Esse instrumento contava com questões de múltiplas escolha e questões abertas. É importante salientar que dos 29 questionários aplicados 21 foram devolvidos. (Questionário apêndice A)

Já na terceira etapa os questionários foram analisados e os resultados apresentados para as professoras. Nesse momento de acordo com o levantamento as docentes foram convidadas a compartilhar suas experiências dentro dos temas apontados por elas. No mês de agosto foi fixado um cartaz na sala das professoras com intuito de motivá-las a

partilhar sua experiência, tendo em vista que até aquele momento nenhuma delas havia se prontificado para tal ação.

A quarta e última etapa desenvolveu-se a partir da avaliação das professoras com relação aos encontros que aconteceram até o início do mês de outubro. Numa breve reunião as professoras puderam falar dos aspectos negativos e positivos daqueles encontros e de estratégias para que as próximas formações ocorram de forma efetiva e potencializadora do trabalho colaborativo.

Assim sendo o questionário teve como objetivo investigar temas de interesse das professoras, planejamento dos encontros e estratégias para a formação. Contando com a imprevisibilidade num planejamento a análise dos dados da pesquisa foi realizada e desenvolvida durante todo o projeto de intervenção por meio de teorizações e num processo interativo com a coleta de dados.

4.1 Caracterização da EMEI Margô

Construída na Regional Nordeste por meio de parceria público privada (PPP), a EMEI Margô foi inaugurada em março/2015 e localiza-se no bairro Margô. De acordo com a organização de funcionamento do ano de 2019, essa escola possui 12 salas de aulas, sendo que duas delas atendiam crianças em horário integral de 1 e 2 anos. Nas Emeis PPP todo serviço de limpeza e manutenção do imobiliário é terceirizado. A gestão administrativa, financeira e pedagógica fica a cargo da diretora e da coordenação geral tendo em vista que esse tipo de instituição não conta com o cargo de vice-diretor.

A escola foi criada para atender até 440 crianças, em horário integral e parcial, e até 2018 estava vinculada a Escola Municipal MAM. As famílias da comunidade escolar participam sempre de eventos como a festa da junina e festa da família, já nas assembleias e reuniões de pais o quorum é menor, o que pode ser verificado nas assinaturas das listas de presenças afixadas na ata.

1. Quadro de funcionários

Número de funcionários	Função
------------------------	--------

1	Diretora
1	Coordenadora Geral
2	Coordenadora de turno
3	Apoio a coordenação
28	Professoras
4	Professoras em readaptação
1	Secretária
1	Assistente administrativo

No que se refere ao quadro de funcionários terceirizados sob a égide da diretora, a escola possuía 4 cantineiras e 10 apoios ao educando (até 2018 eram chamados de auxiliares de inclusão e auxiliar de apoio a educação infantil). Já o quadro funcionários terceirizados responsáveis pela limpeza era composto por uma equipe de 04 faxineiras e uma encarregada que fazia as mediações entre a gestão pedagógica e essa equipe .

As competências previstas para os cargos pedagógico de direção, coordenação geral, professor para educação infantil e regência compartilhada são amparadas por legislação própria conforme podemos ver no anexo A.

No cotidiano essas competências se mesclam nas diversas atividades que nem sempre vem de forma explícita nas legislações e que requerem profissionalismo e clareza da importância do papel que cada um deve desempenhar no processo educativo. Todavia esse processo tem como foco a criança na sua integralidade e perpassa pela intencionalidade pedagógica, onde o planejamento das atividades e avaliações são feitos sistematicamente numa perspectiva de gestão democrática.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Aplicação do questionário

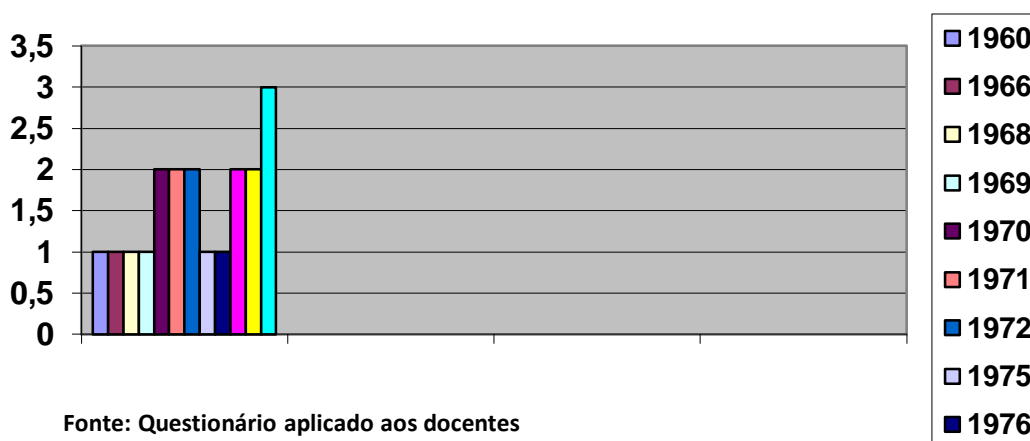
O questionário foi entregue às professoras com objetivo de obter dados que permitissem identificar temas de interesse, estratégias e formatos para implementação da formação continuada. Esse instrumento permitiu que fossem coletados informações sobre o perfil, a formação e o trabalho docente.

Conforme mencionado foram aplicados 29 questionários e 21 desses foram devolvidos. Vale ressaltar que o corpo docente é composto por 27 professoras sendo que 6 delas ocupam dois cargos num total de 33 cargos para professores. Os questionários foram entregues para as coordenadoras e duas professoras em readaptação, na época 4 desses estavam de licença médica e 2 professoras não participaram da pesquisa por motivo desconhecido.

5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

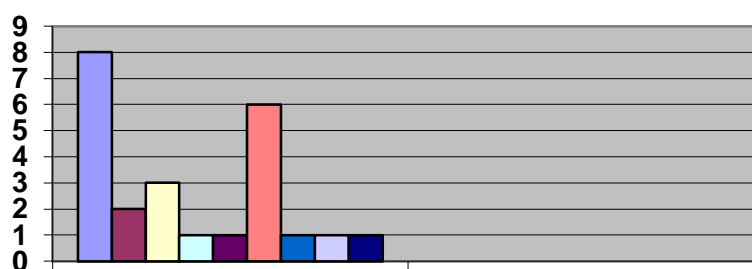
A partir da análise do perfil das 21 docentes que devolveram o questionário, pudemos perceber que as idades eram bem diversificadas, sendo que a idade mínima era de 43 anos e a máxima de 59 anos conforme informa o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Faixa etária dos docentes

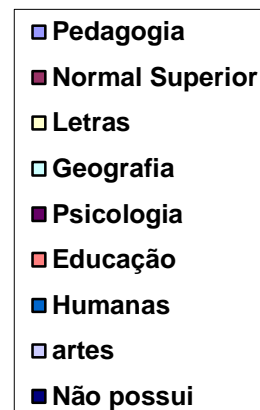


Quanto a formação acadêmica os dados informaram que apenas uma docente não possuía graduação superior, 7 não especificaram sua formação apontando apenas a área de atuação e 3 delas possuíam até duas graduações.

Gráfico 2 - Formação acadêmica

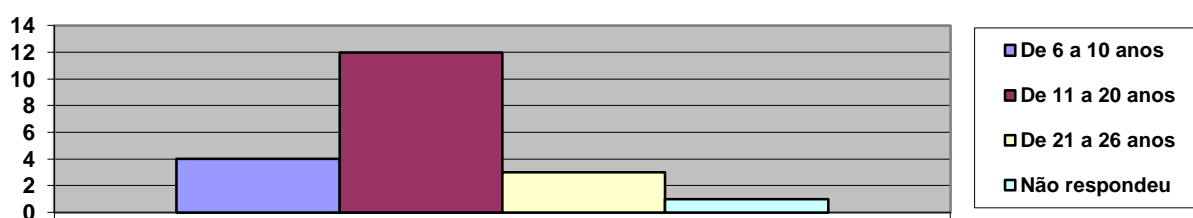


Fonte: Questionário aplicado aos docentes



Os dados referentes ao tempo de docência mostraram que esse variava de 06 a 26 anos. Apenas uma docente não respondeu e 3 possuíam até 26 anos de docência, sendo que a maioria delas tinha até 20 anos de profissão docente.

Gráfico 4 - Tempo de exercício na profissão docente



Fonte: Questionário aplicado aos docentes

5.3 O que dizem os professores sobre a formação em serviço

Para constatar o interesse das professoras quanto a realização das formações, dos assuntos a serem abordados e dos formatos dessas formações foi questionado: você gostaria que fosse realizada formação continuada na sua escola? Quais conteúdos/temas

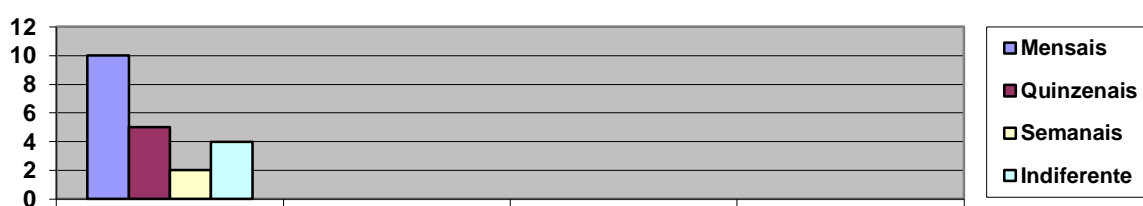
você tem interesse de que sejam tratados nos encontros de formação? E ainda, como poderiam ser realizados esses encontros e com qual frequência eles deveriam acontecer.

A análise dessas questões indicou que 20 professoras gostariam que fossem realizados encontros para formação continuada por acharem necessário para aprimoramento das práticas pedagógicas e se manterem atualizadas. Uma docente respondeu que não gostaria que fossem realizadas formações continuadas na escola, sem indicar o motivo. Entretanto apontou o interesse pelo tema de educação inclusiva no formato de palestra sendo indiferente ao tempo para realização das mesmas.

Não houve sugestões sobre o modelo das formações, as professoras indicaram os formatos apresentados no exemplo da pergunta: grupos de estudos, palestras, análises de práticas e troca de experiências. De acordo com Demailly (1992) esses formatos são os que compreendem a resolução de problemas e a construção coletiva de saberes.

No que se refere a frequência dos encontros para a formação continuada 10 professoras assinalaram que os encontros poderiam ser mensais, 5 quinzenais, 4 foram indiferentes a esse tempo, 2 consideraram necessário encontros semanais.

Gráfico 3 - Frequência dos encontros



Fonte: Questionários aplicados as docentes

Ao expressarem sua opinião sobre a seguinte assertiva: “ várias pesquisas indicam que a formação continuada proporciona além do desenvolvimento profissional, a potencialização do trabalho colaborativo”, 14 professoras concordaram totalmente, 4 concordaram parcialmente, 1 discordou parcialmente e 1 foi indiferente a frase apresentada. Em seus estudos Damiani (2008) conclui que a construção da identidade

grupal, reconhecimento de sua força e sua fraqueza, e transformações pedagógicas são possíveis a partir do desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Ainda de acordo com as docentes que responderam que concordam parcialmente ou totalmente com a assertiva, sugeriram que para estabelecer um modelo de formação continuada que favorecesse o trabalho colaborativo seria necessário que as temáticas viessem de encontro as necessidades do grupo, com abordagens pautadas na ética, perpassando por valores, pertencimento, promovendo diálogos entre os pares com trocas de experiências de sucesso e fracasso. E também encontros que envolvessem as professoras de forma que pudessem socializar, “construindo algo que necessitasse da participação de todos e promovessem diálogos construtivos gerando trocas de experiências até chegarem a um consenso (resposta de um dos questionários).”

É possível observar após análise dos diversos aportes teóricos e dos questionários que a necessidade de formação continuada apontada pelo grupo vêm de encontro a reconceitualização abordada por Gatti (2009) que nos apresenta

“um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa (GATTI, 2009 p.202)”.

Fica evidente a valorização do protagonismo do professor nos processos formativos que passam a considerar sua formação ao longo da sua vida profissional, levando em conta sua realidade e suas práticas a fim de legitimá-las, ressignificá-las ou superá-las.

Diante dessa nova organização da formação continuada o trabalho cotidiano do formador que, de acordo com a legislação vigente na PBH é competência do coordenador geral I e II, torna-se por vezes delicada, pois “formadores e formandos são colaboradores. Pode-se dizer-se que o formador é uma apoio técnico dos formandos (Demailly, 1992)”. Trata-se do modelo formativo interativo-reflexivo onde ocorre a produção de saberes mediante a cooperação dos envolvidos no processo.

No cotidiano da instituição pesquisada foi possível verificar que os processos de formação continuada aconteciam esporadicamente e de acordo com alguma necessidade do grupo, ora como reflexão da prática, ora como formação centrada no crescimento da instituição. De acordo com Gatti (2009) esses formatos demandam gestão participativa, recursos pedagógicos, materiais apropriados e ambientes favoráveis para o trabalho coletivo.

Imbernón (2009) defende que na nova estrutura organizativa os formadores, deveriam ser incentivadores diferentes, que ajudassem a estimular a criação de uma estrutura flexível, fugindo do modelo histórico da reprodução de ideias e normas que muitas vezes gerava mais estranhamento que benefícios.

Os estudos do autor citado reforçam as pesquisas de Gatti (2009) e Demailly (1992) quando aponta o surgimento de um formador que desempenha seu papel como colaborador prático num modelo reflexivo, que crie espaços inovadores onde os professores tenham “ um projeto formativo que os ajude a melhorar (IMBERNÓN, 2009, p.105). Entretanto o autor alerta que a mudança na prática educativa somente ocorre quando existe interesse do professor, e que essa mudança acontece quando este encontra soluções para seus problemas.

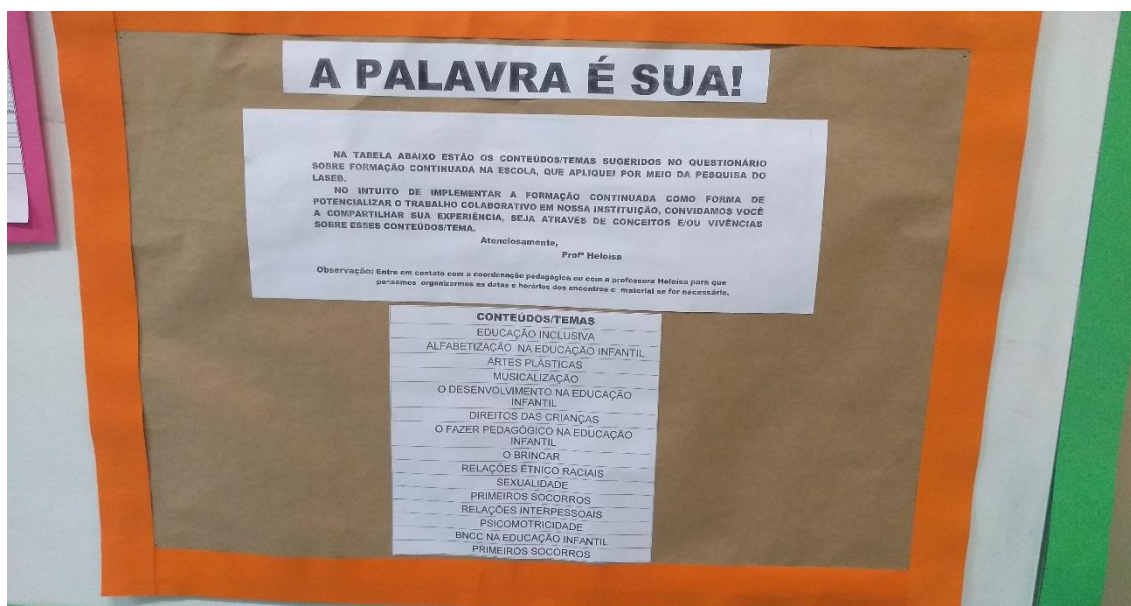
A profundidade dessa mudança ocorrerá quando a formação passar de um processo de “atualização” a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda. Dá-se mais ênfase no aprendizado do professorado do que no seu ensino. Isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que é formação, o papel do professorado nesta e, por suposto, uma nova metodologia de trabalho com o professorado. Não é o mesmo transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desprender (IMBERNÓN, 2009, p 106).

Tal afirmação reforça o conceito ultrapassado da formação que nos remete a atualização científica. Neste caso o papel do formador é auxiliar o professor a refletir sobre suas práticas e suas execuções, analisar e submeter e rever o sentido da educação e o valor ético de suas atuações. Imbernón (2009) também aponta o protagonismo do professor em seus processos formativos e aposta nas organizações de formações com estruturas mais flexíveis e descentralizadas, onde o professor planeja, executa e avalia sua própria formação.

5.4 Devolutiva e implementação da proposta de formação continuada

Após a análise dos questionários as devolutivas foram apresentadas ao corpo docente e a equipe pedagógica numa breve reunião, a partir daí as professoras foram convidadas a compartilhar suas experiências. Um cartaz foi fixado na sala dos professores a fim de reforçar o convite. Até o mês de setembro um encontro foi realizado e abordou o tema alfabetização e letramento e foi ministrado pela diretora da instituição.

Figura 1: Cartaz/convite para formação continuada



Fonte: arquivos da pesquisadora

Ao perceber que até aquele momento um encontro havia acontecido, reuni-me com uma parte do grupo de professoras (oito mais exatamente), devido a um fato imprevisível, era o grupo que naquele momento trabalhava nos dois turnos, manhã e tarde, na escola. Expliquei que motivo da reunião era saber o que elas estavam achando da possibilidade de compartilhar experiências e se estavam encontrando alguma dificuldade em fazê-la. Pedi que registrassem em uma folha suas percepções que podem ser resumidas no registro feito por uma das professoras:

“Partindo do princípio de que as profissionais que atuam na Educação infantil na PBH, em “algum momento” passou por formação continuada e

dentre os princípios da participação o intuito era compartilhar o que fôra agregado de valor profissional pedagógico. A ideia é fantástica, contudo observo “receio” na equipe, medos mesmo, em transmitir os conhecimentos dantes adquiridos. Talvez a assertividade deveria ser mais trabalhada. A baixa “estima profissional” também contribui para que o processo não caminhe. Temos muitas especialistas na EMEI que brilharam em seus estudos e “travam” perante colegas de trabalho. Confesso que sou uma delas e não sei se estou preparada para repassar o que aprendi, pesquisei e avancei profissionalmente. O tempo de apresentação também compromete a formação. Todavia espero que os passos continuem e os caminhos sejam trilhados com maestria e futuro brilhante.”(Professora 1)

Esse relato aponta o que Imbernón (2009) traz como uma necessidade na formação contínua de professores: a motivação. Observa que para motivar essa formação deve-se levar em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional docente, que muitas vezes está relacionado com a autoestima.

A motivação às vezes é muito baixa, porque hoje se valoriza pouco o lugar de trabalho e as expectativas de executá-lo bem. O (a) professor(a) pode perguntar: “ Como vou participar dessa formação com essas condições? Ou Pra quê? Muitas vezes o professorado tem um problema grave: não está em harmonia com a realidade como ela é (IMBERNÓN, 2009, p.99).

De acordo com o autor supracitado o problema agrava-se para a administração educativa pois, muitas vezes esse professor não está em harmonia com a instituição e ao buscar soluções, corre o risco de não dar a devida importância a esses problemas colocando-os em maior evidência ou ainda de não saber como solucioná-los. Ao pensar em formação deve-se levar em conta diversos elementos para que essa não limite-se a tentar mudar a pessoas e só isso. E uma solução aponta o compartilhamento da autonomia, de critérios comuns para todos que trabalham na instituição, uma formação que abranja o sujeito, as atitudes e as emoções.

Assim, as formações devem levar em consideração as emoções do professor a fim de criar um vínculo afetivo com todos os envolvidos no processo educativo e que desenvolva situações colaborativas, o autoconhecimento, a empatia, a escuta ativa e principalmente a autoestima docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de analisar a implementação de formação continuada numa escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte,

para tanto foram utilizados diversos aportes teóricos e análise documental que permitiram verificar possíveis contribuições dessa formação no contexto daquela instituição. Foi possível compreender a trajetória do surgimento do cargo de coordenador pedagógico e suas atribuições, os modelos de formação continuada e o trabalho colaborativo como uma das contribuições dessa formação.

Com os referenciais teóricos buscou-se entender os caminhos percorridos pelo coordenador pedagógico da educação infantil em Belo Horizonte até a emancipação das UMEIS e a criação de mais um cargo e uma nova nomenclatura: Coordenador Pedagógico Geral I e II. Esse profissional passou a ter mais autonomia e em decorrência disso, a ter mais competências e atribuições sob sua égide. Dentre essas competências estava a de gerir os processos formativos dos professores, que segundo as pesquisas são sua responsabilidade primordial. Com a reconceitualização da formação continuada o coordenador pedagógico passou assumir o papel de colaborador, mais reflexivo para construção de saberes que ajudem-no a solucionar problemas do cotidiano pedagógico.

Alguns aspectos importantes da formação continuada, formação de professores ou formação permanente do professorado foram verificados, primeiramente que é um processo onde a escola passa a ser vista como local de estruturação do conhecimento dos professores. A mudança do olhar sob o professor, este profissional passa ser protagonista nos processos formativos, sua trajetória e suas dificuldades são consideradas e levadas a reflexão coletiva para a construção de novos saberes. Foi possível compreender que a formação continuada também deve levar em conta aspectos emocionais do professor buscando motivá-lo, valorizando seu trabalho pedagógico afim de melhorar sua autoestima, despertando o sentimento de pertencimento naquele grupo.

Ao fazer a análise e levantamento de dados dos questionários pode ser constatado que as professoras percebem a importância da formação continuada no contexto escolar, entretanto foi possível notar a dificuldade em participar de maneira ativa nessas. A busca pela intervenção fazendo um trabalho de implementação da formação continuada mostrou-se com pouco sucesso, pois as professoras não aderiram a proposta, isso levou a outras estratégias para compreender essa dificuldade. E num retorno junto a uma parte do grupo foi possível perceber que a baixa adesão a proposta se deu por falta de tempo,

baixa estima profissional e/ou também por timidez. Esses dados reforçam a importância do coordenador como gestor e articulador desses processos formativos. Além disso, consideramos que é imprescindível uma abordagem do coordenador e do gestor que levem em conta a dimensão emocional dos professores.

Outro dado importante foram as sugestões dos temas a serem abordados nos encontros que demonstram locais de fragilidade que necessitam ser abordados coletivamente. Destaco que a implementação do processo de formação continuada em uma instituição escolar deve privilegiar dentre outros, o protagonismo do professor e sua identidade, considerando a diversidade existente no corpo docente o que acarreta diferentes formas de agir e pensar. Além disso as relações devem estar pautadas no respeito, na democracia e na participação de todos os envolvidos no processo educativo, para que se estabeleça um clima de colaboração e coletividade.

Não podemos esquecer que estamos vivendo novos tempos na política, que trazem mudanças significativas na educação como falta de investimento e principalmente de desvalorização do professor que trazem desalento a esse profissional. Dessa forma ao implementar a formação continuada numa escola é necessário que esse processo não esteja voltado para a simples análise das competências das disciplinas. Ele deve criar espaços permanentes que permitam a construção de conhecimentos pedagógicos a partir da prática do professor, dando-lhe voz, o que implicará na melhora da sua autoestima, do seu espírito de colaboração e inovação. Para tanto essas formações também devem desenvolver processos reflexivos e questionadores “sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares (...) supostamente “objetivos” (IMBERNÓN, 2009, p.110).

Ressalto que trata-se de um processo lento, desafiante que deverá permitir mudança de concepções e de práticas que não poderão perder de vista o aluno e o professor como sujeitos e protagonistas do processo educativo. A evidência de que esse trabalho deixa lacunas a serem preenchidas torna-se um convite ao leitor mais ávido de conhecimentos a embrenhar-se em busca de inovações no campo da formação continuada de professores.

Por fim considero que realizar essa pesquisa me fez perceber possibilidades de aprimoramento profissional e acreditar ainda mais na grandeza de um grupo que trabalha colaborativamente. Permite vislumbrar um futuro de sucesso para aqueles que se permitirem a desaprender, a questionar o óbvio e a transpor as barreiras da incerteza.

REFERÊNCIAS

BOY, Lídia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. **A Dimensão coletiva do trabalho docente**: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p.81-104 dez. 2014

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. **Investigação colaborativa**: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* Lisboa: APM, 2002. p. 43-55

DAMIANI, Magda Floriania. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR

DEMAILLY, Lise Chantraine. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. Universidade de Lille, p.139-158, 1992

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Verbete ‘formação continuada de professores’**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). *Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Acesso em 28 de maio.19

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. **Potenciar o desenvolvimento Profissional e a Colaboração Docente da Escola**. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p. 900-919 set./dez. 2012

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009

Gatti, Bernardete A. . **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Revista Brasileira de Educação* [en linea] 2008, 13 (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 23 de julio de 2019] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>> ISSN 1413-2478

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

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

MARTIN V. Bauer E George Gaskell. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático Editora vozes, Petrópolis, 2017 2002, p. 32-3

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

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

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada. Capítulo 3. (Dissertação de Mestrado). 2009. Disponível em: <http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0710356_09_cap_03.pdf>.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos Santos. **Especificidades da coordenação pedagógica**. Presença Pedagógica v.21 n.124 jul/ago. 2015

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto histórico. Revista Brasileira de educação v.14 jan/abr. 2009

TEIXEIRA, Andréia de Barros. **A coordenação pedagógica na educação infantil em belo horizonte**: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar. (Dissertação de Mestrado) Juiz de Fora, jan. 2015. Disponível em: <http://hermes.cpd.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/1266/1/andreiaidebarrosteixeira.pdf>.

BELO HORIZONTE. LEI Nº 10.572, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2012. Disponível em: Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências. Acesso 2019-09-26

_____. PORTARIA SMED Nº 275/2015. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências.

_____. LEI Nº 11.132, DE 18 DE SETEMBRO DE 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências.

_____. DECRETO Nº 17.005, DE 31 DE OUTUBRO DE 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. <http://redebh.com.br/proposta-de-discussao-sobre-autonomia-das-umeis-na-rede-municipal-de-ensino-de-belo-horizonte/> acesso em 22 jul. 19.

Apêndice A

QUESTIONÁRIO

Prezada professora,

Este questionário integra a pesquisa “formação continuada e seus desdobramentos”. Formação continuada é a formação realizada pelos docentes após a aquisição da certificação profissional inicial. Ela inclui tanto os cursos realizados fora da escola, quanto aos processos formativos realizados dentro da escola. O estudo será realizado através do LASEB e trata-se de um projeto de intervenção que tem como objetivo analisar a implementação do processo de formação continuada na EMEI Maria Goretti. Sua participação é de suma importância!

O interesse por essa pesquisa veio da análise da nossa avaliação da gestão 2018 que aconteceu no dia 01 de março de 2019. Na avaliação, os grupos 3 e 5 (gestão de pessoas e gestão de tempo e eficiência dos processos) apontaram como expectativas para o ano 2019 a formação continuada.

Nesse sentido, buscamos neste questionário saber sua opinião sobre esse apontamento e também sua visão sobre como pode ser organizada uma formação continuada na escola .

Para tanto, peço a você que responda ao questionário marcando as opções relacionadas a cada questão em acordo com sua visão acerca do tema tratado.

Não precisa expor seu nome e resguardaremos todos os cuidados com sua identidade ao analisarmos os dados.

PERFIL:

1- Qual é o ano de seu nascimento? _____

2- Sexo:

() feminino () masculino

3- Qual é a sua cor ou raça?

() branco () preto () amarelo () pardo () indígena

() outro _____

4- Estado civil:

() solteiro () casado ou em união estável () viúvo () divorciado ou

Separado () outro

Tem filhos? () Não () Sim Quantos? _____

FORMAÇÃO E TRABALHO:

5- Em relação a sua formação acadêmica, especifique o que você possui: (em caso de duas ou mais formação no mesmo nível especifique os dados da última)

	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Outros
Quantidade	() uma () duas () mais de duas	() uma () duas () mais de duas	() uma () duas () mais de duas	() uma () duas () mais de duas	() uma () duas () mais de duas	() uma () duas () mais de duas
Área						
Ano de obtenção						

Instituição						
País						

6- Você está cursando algum dos níveis especificados acima? Se sim, qual e onde?

7- Em sua última titulação, você contou com algum apoio da instituição na qual você trabalha?

() Não

() Sim:

() Bolsa

() Licença com remuneração

() Licença sem remuneração

() Outro

8- Há quanto tempo você trabalha como professor? _____

9- Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____

10- Você trabalha dois turnos nesta escola?

() sim () não

11- Você trabalha em outra escola? () sim. Qual? _____ () não

12- Você tem realizado formação continuada? () não () sim. Qual e onde? _____

13- Você gostaria que fosse realizada formação continuada na escola? Por que?

- 14-** De acordo com Sartori e Almeida “ o professor precisa ser protagonista de seus processos de formativos”. Quais conteúdos/temas você tem interesse de que sejam tratados nos encontros de formação continuada na escola?

- 15-** Como poderia ser realizada a formação continuada na escola? (Indique a forma, por exemplo: grupo de estudos, palestras, análise de práticas, troca de experiências, etc.)

- 16-** Em relação ao tempo da formação continuada na escola, você considera que seria necessário que fossem:

semanais

quinzenais

mensais

Indiferente

não acho necessário encontros de formação

17- Várias pesquisas indicam que a formação continuada proporciona além do desenvolvimento profissional, a potencialização do trabalho colaborativo.

(Marque a opção que melhor expressar sua opinião)

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Indiferente

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

18- Se você respondeu que concorda parcialmente ou totalmente, dê uma sugestão sobre como podemos estabelecer uma formação continuada que favoreça o trabalho colaborativo:

ANEXO A

Descrição dos cargos pedagógicos e suas competências:

- **Direção**

De acordo com Art. 11 da Lei N° 11.132, de 18 de setembro de 2018 são competências gerais dos cargos de Diretor de Escola Municipal e de Diretor de Emei:

I - cumprir e fazer cumprir a legislação educacional, as normas e diretrizes emanadas da Smed e coordenar a gestão pedagógica e administrativa da Unidade Escolar, com o objetivo de promover a melhoria da aprendizagem;

II - presidir a Caixa Escolar da Unidade Escolar, com o objetivo de fazer cumprir suas finalidades legais e de zelar pelo seu bom funcionamento.

Parágrafo único - As atividades a serem desempenhadas pelo Diretor de Escola Municipal e pelo Diretor de Emei serão regulamentadas em decreto, dentro dos limites das atribuições definidas neste artigo.

Prevê ainda que:

Art. 13- § 8º - O Coordenador Pedagógico Geral I apoiará o Diretor nas atividades administrativas e o substituirá nas Emeis em que os serviços não educacionais são geridos por empresa contratada para esse fim e naquelas unidades escolares que contarem com menos de 10 (dez) turmas.

Em complemento as definições acima o Decreto N° 17.005, de 31 de outubro de 2018, publicado no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, estabelece:

Art. 1º – São atividades dos cargos comissionados de Diretor de Escola Municipal e de Diretor de Escola Municipal de Educação Infantil – Emei –, nos termos parágrafo único do art. 11 da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018:

I – responsabilizar-se pela construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e supervisionar sua execução e permanente atualização;

II – implementar a gestão democrática e estimular a participação da comunidade no cotidiano escolar;

- III – assegurar as condições necessárias ao acesso e à permanência dos estudantes na unidade escolar;
- IV – garantir o cumprimento integral do calendário escolar, conforme as disposições legais e as determinações da Secretaria Municipal de Educação – Smed;
- V – supervisionar os processos pedagógicos da unidade escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino por ela ofertados;
- VI – supervisionar a coordenação dos programas e projetos educacionais implementados pela SMED na unidade escolar;
- VII – supervisionar o monitoramento do processo de aprendizagem dos estudantes, por meio de instrumentos de avaliação interna e de indicadores educacionais definidos pela SMED;
- VIII – formular estratégias para promover elevação gradativa dos padrões de aprendizagem escolar e supervisionar sua execução;
- IX – gerir os recursos humanos, com o apoio do vice-diretor;
- X – responsabilizar-se pela segurança e pelo bem-estar de estudantes e profissionais da educação durante as atividades escolares;
- XI – fazer cumprir, no âmbito da jurisdição da sua unidade escolar, o Estatuto da Criança e Adolescente, acionando a rede de proteção mediante ato ou indício de violação de direitos da criança e adolescente;
- XII – desenvolver estratégias para a construção de um clima escolar adequado à convivência cidadã;
- XIII – monitorar e fazer cumprir os deveres funcionais dos profissionais que atuam na unidade escolar;
- XIV – responsabilizar-se pela fidedignidade das informações fornecidas e pelo cumprimento de prazos estabelecidos pela Smed ou pelos demais órgãos do Poder Executivo;
- XV – responsabilizar-se pela organização do quadro de pessoal e pelo controle da frequência dos profissionais da educação da unidade escolar, a fim de garantir a efetividade da gestão administrativa e pedagógica;
- XVI – assegurar a implementação de ações intersetoriais, no âmbito de sua competência, em colaboração com os gestores de outras áreas do Poder Executivo;
- XVII – supervisionar as atividades de gestão do almoxarifado, conservação e inventário do patrimônio da unidade escolar;
- XVIII – supervisionar a gestão dos processos administrativos e financeiros, para assegurar a eficiência dos recursos destinados a unidade escolar;
- XIX – zelar pela manutenção e conservação dos meios e espaços escolares;

- XX – participar de cursos de atualização e de aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo;
- XXI – presidir a Caixa Escolar e zelar pela prestação de contas dos recursos públicos a ela destinados;
- XXII – convocar e presidir a assembleia escolar;
- XXIII – convocar e presidir as atividades do colegiado escolar;
- XXIV – fazer cumprir o regimento da escola;
- XXV – desenvolver outras atividades definidas em regulamento próprio ou que, em virtude de sua natureza, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência

- **Coordenador Geral**

No que se refere as competências do Coordenador Pedagógico Geral I e II a Lei nº 11.132, de 18 de setembro em seu artigo 14 prevê:

Art. 14 - O Coordenador Pedagógico Geral I e II tem como competência coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e culturas, desenvolvidos na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município.

Parágrafo único - As atividades a serem desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico Geral I e II serão regulamentadas em decreto, dentro dos limites das atribuições definidas no *caput*.

Em complemento as definições acima o Decreto nº 17.005, de 31 de outubro de 2018, publicado no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, estabelece:

Art. 3º – São atividades das funções públicas comissionadas de Coordenador Pedagógico Geral I e de Coordenador Pedagógico Geral II, nos termos do parágrafo único do art. 14 da Lei nº 11.132, de 2018:

- I – responsabilizar-se pelos processos de gestão da frequência escolar, da permanência, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes;
- II – responsabilizar-se pela articulação entre os diversos programas e projetos educacionais desenvolvidos na unidade escolar;
- III – planejar e organizar os conselhos de classe de cada nível ou modalidade de ensino como instância máxima dos processos avaliativos;
- IV – coordenar as ações de formação continuada para professores;

- V – articular, em conjunto com a equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar, o planejamento participativo da gestão pedagógica, com vistas à promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes;
- VI – participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo;
- VII – responsabilizar-se por outras atividades que, em virtude de sua natureza ou de disposições regulamentares, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência;
- VIII – apoiar as ações instituídas na unidade escolar com vista à construção coletiva do projeto político pedagógico da unidade escolar e coordenar sua execução e permanente atualização;
- IX – apresentar estudos, relatórios ou dados relativos aos processos de avaliação demandados pelo diretor da unidade escolar;
- X – zelar pelo atendimento à comunidade escolar nas questões relativas à atividade educacional e à vivência escolar dos educandos;
- XI – apoiar o diretor nas atividades administrativas e substituí-lo, em sua ausência, nas Emeis em que não houver vice-diretor;
- XII – desenvolver outras atividades definidas em regulamento próprio ou que, em virtude de sua natureza, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência.

- **Regência compartilhada**

Essa atribuição dos professores está prevista a portaria da SMED N° 275/2105 conforme apresentado abaixo, e na instituição pesquisada a regência está relacionada ao apoio a coordenação.

Art. 6 § 2º Os professores em atividades de regência compartilhada deverão atuar junto aos professores regentes, garantindo, prioritariamente, a substituição desses em suas ausências, esgotadas as possibilidades de atribuição de extensão de jornada.

§ 3º A regência compartilhada deverá ser organizada pela coordenação pedagógica, considerando-se as especificidades do atendimento na Unidade Escolar e as diferentes turmas atendidas.

- **Professoras**

Em 2012 a lei nº 10.572 de 13 de dezembro transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras providências:

HABILITAÇÃO MÍNIMA: curso em nível médio completo na modalidade Normal.

ÁREA DE ATUAÇÃO: unidades municipais de educação infantil e serviço público municipal de educação infantil da Rede Municipal de Educação.

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS, ENTRE OUTRAS:

I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;

II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;

III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;

IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixos norteadores do desenvolvimento infantil;

V - assegurar que a criança na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, segurança e bem-estar atendidas de forma adequada;

VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;

VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;

VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito)

meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;

IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;

X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;

XI - interagir com os demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;

XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela administração municipal;

XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;

XIV - planejar e executar o trabalho docente dentro da especificidade da educação infantil;

XV - acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional, fazendo os registros necessários, inclusive apurar a frequência diária;

XVI - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas.”. (NR)