

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

Márcia Aparecida da Silva Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A GESTÃO DO TEMPO DOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte
2019

Márcia Aparecida da Silva Santos

FORMAÇÃO CONTINUADA E A GESTÃO DO TEMPO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica.

Orientadora: Doutora Maria José Batista Pinto Flores

Belo Horizonte
2019

S237f
TCC

Santos, Márcia Aparecida da Silva, 1972-

Formação continuada e a gestão do tempo dos professores de uma escola de educação infantil [manuscrito] / Márcia Aparecida da Silva Santos. - Belo Horizonte, 2019.

95 f., il.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores

1. Formação continuada. 2. Professores - Administração do tempo. 3. Educação de crianças. 4. Professores - Formação.

I. Título. II. Flores, Maria José Batista Pinto. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

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

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

(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 VIGÉSIMO PRIMEIRO 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 dezanove, 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 “Formação continuada e a gestão do tempo dos professores de uma escola de Educação Infantil”, do(a) aluno(a) Márcia Aparecida da Silva Santos. 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 9,2, conceito A. 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) Márcia Santos
Márcia Aparecida da Silva Santos

Registro na UFMG: 2018749484

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

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

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

AGRADECIMENTOS

A minha família pelo apoio, encorajamento, incentivo e paciência.

A Maria Flores, orientadora dedicada e compreensiva, pela disponibilidade, indicações de leitura, correções, e sugestões assertivas e respeitadas, pela confiança e apoio.

Aos professores, coordenadores e equipe de gestão da EMEICF pelo apoio, incentivo e participação no questionário de pesquisa de campo.

Aos profissionais, professores, professoras e toda a equipe do LASEB pela acolhida, ensinamentos e tratamento durante o curso.

Aos amigos, amigas e alunos que durante estes sábados fizeram parte de minha caminhada, compartilharam experiências, conhecimentos e desafios durante o curso do LASEB. Superamos mais um objetivo em nossas vidas e sem o apoio, a união de todos e as bênçãos de Deus não seria possível.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) pela parceria com Faculdade de Educação que me possibilitou a conclusão deste curso.

A Laura, amiga e bibliotecária da Faculdade de Letras, pelas orientações e empréstimos de livros.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi pesquisar sobre a formação continuada e a gestão do tempo dos professores de uma escola de educação infantil.

Os desafios para manter a formação continuada sempre orientaram minha carreira profissional, por este motivo me propus investigar nas bibliografias que tratam do universo da criança na educação infantil, nos conceitos de formação continuada, no planejamento e gestão do tempo para ensinar e aprender dos alunos, dos professores (as) e as correlações entre todos.

Neste intuito, e a fim de levantar e comprovar os objetivos propostos, foi efetuada uma pesquisa de campo e por intermédio de questionários foram levantados dados com um grupo de 17 professores (as) de uma escola de educação infantil do município de Belo Horizonte, para analisar a gestão do tempo na incorporação da formação continuada em suas rotinas de trabalho.

A análise dos dados evidenciou que a formação continuada é uma questão de interesse do grupo de docentes da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz, e que o tempo previsto para as Atividades extraclasse (AEC), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, está implementado na escola. Porém, para que a formação continuada seja inserida neste tempo se faz necessário que os professores tenham autonomia e gestão de seu tempo, para assim utilizarem seus conhecimentos coletivos, dentro do horário de AEC. Desta forma colocarem em prática a formação continuada, provendo respostas às dificuldades e problemas que vivenciam no tempo, no espaço e no local onde exercem suas atividades laborais.

Palavras-chave: formação continuada, educação infantil e gestão do tempo

ABSTRACT

The goal of this paper was to research about continuing education and teachers time management of early childhood learning. The obstacles to maintain the continuing education have always guided my professional career, for this reason I set out to investigate in bibliographies that treat the child's learning universe, the concepts of continuing education, planning and time management of teaching and learning of the students, teachers and correlation between them. To that end, in order to raise and prove the goals of this paper a field research was performed. Data was raised through questionnaires with 17 teachers from a municipal school of early childhood education in Belo Horizonte to analyze time management in the incorporation of continuing education in early childhood teachers routines. The analyze data proved that continuing education is a theme of interest of the faculty group of Municipal School of Early Childhood Education Cantinho Feliz, that the estimated time for extra class activities (AEC), as provided by Education Guidelines and Bases Law (LDB), 1996, is implemented at the school. Nonetheless, in order for the continuing education to be implemented in the AEC time it's necessary to give teachers autonomy and time management in order to utilize their collective knowledgement in this time. Thus, put to practice the continuing education providing answers to the difficulties and problems of the time and space of their labor activities.

Keywords: continuing education, Childhood Education and time management

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Distribuição de crianças por sala, idade e turno de atendimento	51
Figura 1 – Vista interna da sala1	52
Figura 2 – Vista interna da sala 2	52
Figura 3 – Vista interna da sala 3	52
Figura 4 – Vista interna da sala 4	52
Figura 5 – Vista interna da sala 5	53
Figura 6 – Vista interna da sala 6	53
Figura 7 – Vista interna da biblioteca	53
Figura 8 – Vista interna da quadra coberta	53
Figura 9 – Vista interna da cozinha	53
Figura 10 – Vista sala dos professores	54
Figura 11 – Vista da horta	54
Figura 12 – Vista do pátio coberto	54
Figura 13 – Vista da secretaria	54
Figura 14 – Vista do parquinho	54
Figura 15 – Vista da entrada	54
Tabela 2 – Quadro de funcionários e funções desempenhadas	55
Figura 16 – Organograma da EMEICF	57
Tabela 3 – Perfil sócio demográfico	58
Gráfico 1 – Faixa etária	59
Gráfico 2– Distribuição racial	59
Gráfico 3 – Classificação por sexo	60
Gráfico 4 – Apresentação estado civil	60
Tabela 4 – Número de filhos	60
Tabela 5 – Cursos de graduação concluídos	61
Tabela 6 – Cursos de pós-graduação	61
Tabela 7 – Cursos de pós-graduação concluídas / em conclusão	61
Tabela 8 – Apoio da instituição aos cursos de pós-graduação	61
Gráfico 5 – Tempo de atuação como professor	62
Gráfico 6 – Tempo de atuação na EMEICF	62
Gráfico 7 – Atuação em 2 turnos na EMEICF	63
Gráfico 8 – Atuação em outras escolas	63

Tabela 09 – Momentos de formação continuada	64
Tabela 10 – Utilização do tempo na AEC para formação continuada	65
Tabela 11 – Importância da formação continuada	66
Tabela 12 – Sugestão de temas e conteúdos para formação continuada	67

LISTA DE SIGLAS

EMEICF	Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz
LASEB	Latu-Sensu em Educação Básica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
AEC	Atividades Extraclasse
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SMED	Secretaria Municipal de Educação
CEALE FAE UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMCF	Escola Municipal Cantinho Feliz
EMEIS	Escola Municipal de Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	10
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 - Infância e educação infantil.....	13
2.2 - Ser criança.....	14
2.3 - Educação infantil: do oficial à prática escolar	18
2.4 - Formação de professores e a formação continuada	22
2.4.1 - Formação de professores: entre legislação e discussões teóricas	22
2.4.2 - Formação Continuada	26
2.4.2.1 - Por uma formação de professores a partir de dentro	28
2.4.2.2 - Pela valorização do conhecimento docente	30
2.4.2.3 - Pela criação de uma nova realidade organizacional	31
2.4.2.4 - Pelo esforço do espaço público de educação	32
2.5.- Planejamento e gestão do tempo	33
2.5.1 - O tempo escolar	33
2.5.2 - O espaço escolar	36
2.5.3 - Tempo de aprender e tempo de ensinar	38
2.5.4 - Atividades extraclasse (AEC).....	44
3 - METODOLOGIA	46
3.1 - Abordagem e coletas de dados	47
3.2 - Local da pesquisa e história da escola	50
3.2.1 - A organização e funcionamento da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz (EMEICF)	51
4 - RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS	58
4.1 - Perfil sócio demográfico das professoras (es) respondentes	58
4.2 - A formação continuada e tempo na escola.....	64
4.2.1 - Sugestões e interesses das professoras(es) para a abordagem na formação continuada	67
4.2.2 - O tempo na escola na visão das professoras (es)	70
4.3 - Diálogo sobre a formação continuada com as professoras (es) da EMEICF	73
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXO.....	78

Anexo A - Descrição dos cargos e funções	78
APÊNDICE.....	89
Apêndice A - Questionário de avaliação	89
Apêndice B - Apresentação de resultados no local de pesquisa.....	93

1 - INTRODUÇÃO

Formei-me em magistério no ensino médio no ano de 1998. Alguns anos depois fiz um curso técnico em radiologia e comecei a trabalhar na área da saúde. Em 2007 voltei a estudar, cursei pedagogia a distância, tendo duas aulas semanais durante três anos. Assim que formei fiz concursos para professora, sendo aprovada nos municípios de Belo Horizonte e Lagoa Santa. Em 2013 me exonerei do cargo que ocupava na área da saúde e iniciei minhas atividades na educação e até a presente data atuo somente em sala de aula. Em 2017 exonerei do cargo da prefeitura de Lagoa Santa, permanecendo na rede de Belo Horizonte. Em 2019 permanecerei em sala com uma turma de 4/5 anos da educação infantil.

Entendendo a necessidade de buscar conhecimentos e formação. Assim a formação continuada faz parte da minha prática pedagógica. Durante o período de 2013 a 2017 que atuei na Prefeitura de Lagoa Santa, participava dos encontros mensais de estudos do Projeto Alfalettrar¹.

No ano de 2016 fiz duas pós-graduações presenciais em Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento. Em 2018 fiz uma pós-graduação em Psicomotricidade. Também em 2018 participei do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² para educação infantil que foi ofertado pela Secretaria de Educação (SMED) de Belo Horizonte em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale FaE UFMG).

Além dessas formações, também participei de outras que contemplam temas do cotidiano escolar, como: sexualidade, contação de histórias, desenho infantil e jogos matemáticos, entre outras que foram ministradas por formadores contratados pela gestão da escola, sendo a frequência da oferta e modalidade das ações formativas em coerência com a verba disponível na escola.

¹ O Projeto Alfalettrar iniciou-se em 2007, na cidade de Lagoa Santa - MG, com a criação do Núcleo de Alfabetização e Letramento pela Prof.^a Emérita da UFMG Magda Soares, com o apoio da gestão municipal daquela época. O projeto tem uma representante em cada escola, que faz o elo entre a escola e o Núcleo Alfalettrar. Essa professora é responsável de forma contínua por levar a seus pares as discussões e estudos desenvolvidos, bem como acompanhar e auxiliar o trabalho em sua escola

² - PNAIC - Criado em 2012 é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Em 2018 tive a oportunidade de concorrer a uma vaga para a Pós-Graduação Latu-Sensu em Educação Básica (LASEB) e como tenho interesse em fazer parte da coordenação da escola me inscrevi para o curso de Coordenação Pedagógica: Sujeitos e Práticas no Cotidiano Escolar e fui contemplada com a vaga. Desde o primeiro semestre do curso o LASEB foi me despertando uma inquietação na busca de entender conceitos, ultrapassar fronteiras e apontar novas direções, reafirmando assim, que a formação continuada pode ser um meio de me preparar, tornar-me apta a novos desafios e me manter atualizada nas práticas pedagógicas.

Diante desta minha trajetória, o tema da formação continuada na escola me despertou atenção e assim, propus neste trabalho de conclusão de curso, pesquisar e analisar a gestão do tempo na incorporação da formação continuada na rotina dos professores da educação infantil, no contexto da escola em que atuo.

Proporcionar aos professores métodos para aprimorarem a gestão do tempo e meios para que busquem a educação continuada é um desafio para que permaneçam com suas qualificações e ao mesmo tempo adquiram novos conhecimentos. Desta forma possam desenvolver novas metodologias de ensino, ter uma visão pedagógica para propor inovações e estarem aptos a desenvolverem suas atividades.

O gerenciamento das rotinas fixas, como: correção de atividades, provas, elaboração de relatórios, elaboração de atividades, atendimento a pais e a diretoria da escola, além da própria permanência em sala de aula consomem muito tempo, dificultando a elaboração do planejamento das aulas e o processo de formação continuada.

Neste cenário a gestão do tempo apresenta-se como um desafio para a equipe de docentes, diretores, coordenadores e demais colaboradores que atuam no espaço escolar, visando organizar o tempo escolar para garantir que os professores insiram em suas rotinas o processo de educação continuada e ao mesmo tempo possam desempenhar o papel que lhes cabe no processo de ensino e aprendizagem.

Arroyo (2004, p. 211) estabelece uma relação direta com as ponderações do parágrafo anterior ao destacar que ao “encontrar tempo mais adequado para o bem ensinar. Pergunta-nos que lógica temporal de ensino-aprendizagem garante a melhor socialização do conhecimento”.

Encontrar tempo mais adequado visando a melhor socialização do conhecimento parte do pressuposto de uma gestão do tempo e do espaço

democrática, onde professores e demais colaboradores tenham apoio para que suas propostas e experiências, frutos de um trabalho de formação continuada e reflexão intercaladas em suas atividades diárias, encontrem terreno fértil para sua institucionalização e assim se incorporarem na cultura da escola. Nóvoa³ (1995) *apud* Gallego e Silva (2010/2011, p. 23) conclui tais argumentações:

As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, compatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os educativos. (GALLEGO e SILVA, 2010/2011, p. 23).

Dentro dessa perspectiva verificamos uma problemática: Como desempenhar as atividades pedagógicas voltadas a educação infantil, realizar todas as atividades inerentes a função do professor (a) da educação infantil e encontrar espaço e tempo, para colocarem, de forma sistematizada, a educação continuada em prática.

Essa questão norteou a realização desta pesquisa, pois considerava que ao buscar respondê-la criticamente, poderia abrir novas perspectivas para minha futura atuação na coordenação, contribuir para minha formação continuada, alargar meus conhecimentos e minha capacidade de atuar na pedagogia, servir de instrumento de melhoria na escola em que atuo e podendo ser um instrumento incentivador aos professores da educação infantil e ao mesmo tempo material de consulta no meio acadêmico.

Movida por essas perspectivas, busquei aprofundar os estudos e encontrei referenciais teóricos que reafirmavam essas inquietações iniciais.

Arroyo (2004) considera que o tempo e planejamento escolar são produzidos no cotidiano de modo particular pelos professores, que atuam numa dinâmica de atestar seu compromisso, de realizar suas rotinas e atender as normas da escola, reinventando o tempo: da escola, dele e de seus alunos, cumprido um duplo papel o de incorporar o planejamento de tempo da escola e serem agentes impulsionadores da excelência na prática pedagógica. Neste sentido a formação continuada tem o objetivo de inseri-lo em um movimento de busca, pois “[...] como professor devo saber

³ NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1995.

que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não ‘aprendo e nem ensino’” Freire⁴ (2011, p. 81) apud Silva (2017, p. 95).

Nesta linha de raciocínio e justificativa, Nóvoa ([1999]?) afirma:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. (Nóvoa, [1999?], p. 10).

Assim o processo de aprendizagem do professor se caracteriza por um ciclo permanente, independente em que etapa profissional e de desenvolvimento pessoal se encontre, onde e quando estiver, o ensinar requer renovação contínua de conhecimentos.

Diante destas considerações desenvolvi essa pesquisa com o objetivo de analisar a formação continuada e a gestão do tempo dos professores de uma escola de educação infantil.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para realizar essa pesquisa buscamos referências nas bibliografias que tratam do universo da criança na educação infantil, nos conceitos de formação continuada, no planejamento e gestão do tempo para ensinar e aprender dos alunos, dos professores (as) e as correlações entre elas.

Neste capítulo buscamos apresentar esse referencial que contribuiu para interpretar e analisar os dados levantados.

2.1 - Infância e educação infantil

O processo de desenvolvimento do ser humano é algo sempre em construção, neste a infância se destaca como tempo em que a sensibilidade, a identidade é bastante afetada pelas influências do ambiente externo e estas são sentidas por toda a vida. A relação da criança com o mundo não se faz de forma isolada, e sim em permanente interação do organismo (herança genética) com o mundo. Nesse sentido,

⁴ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

a identidade da criança é marcada profundamente pelos cuidados iniciais, pela alimentação, pela higiene, pelos estados emocionais e pelas condições socioeconômicas a que esta é submetida. Nesta linha de raciocínio Belo Horizonte (2014, p. 74) relata nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte que: “a criança, sujeito sócio-histórico-cultural e da natureza, significa e representa o mundo, participa de uma determina cultura e dialoga com ela, e num contexto histórico deixa suas marcas”

Segundo Belo Horizonte (2014) a escola de educação infantil não deixa de ser um local de determinada cultura e assim sendo deixa na criança as marcas desta cultura, através do exercício do cuidar e educar.

A escola é reconhecida como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências, organizadas de forma intencional a fim de garantir desenvolvimento íntegro das crianças em todos os aspectos: físico, cognitivo, social, moral e emocional. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 39).

Nestes processos o papel da escola e do professor da educação infantil assumem contribuições relevantes e para tanto a formação dos professores, além de um processo de gestão do tempo e formação continuada veem de encontro a esta realidade.

Nos últimos anos, a formação do professor para atuar na educação infantil e a necessidade de uma formação continuada tem se destacado nos debates acadêmicos como um elemento singular para o processo de ensino aprendizagem. Processo de ensino e aprendizagem que exige dos docentes cada vez mais uma formação continuada dentro do tempo que dispõem para realização de todas as práticas e rotinas escolares. Todavia, antes de enfatizar essa relação, é importante destacar o que vem a ser a própria infância e a educação infantil.

2.2 - Ser criança

O mundo da criança como de qualquer ser humano é o mundo das suas relações, das suas atividades, das suas apropriações do mundo, dos seus modos de interagir com o ambiente, com os objetos e com as outras pessoas. A criança não é “uma cera mole” que deve ser moldada pelo adulto. Ela é um “ser singular” capaz de escolhas, capaz de leituras próprias do seu mundo. Essa singularidade não significa que o adulto não seja primordial para esse processo em que a criança busca se

conhecer e conhecer o mundo. O cuidado que se deve tomar é o de não anular a infância a partir dos projetos e dos objetivos que os adultos colocam como centrais para a infância. Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte aborda estas questões e faz também um alerta aos professores e educadores, para:

Deve-se considerar que a infância é uma etapa da vida que implica em características físicas, comportamentais e psicológicas de um organismo em pleno crescimento e desenvolvimento. Isto faz com que a criança tenha necessidades, habilidade e comportamentos próprios que exigem interação com o meio físico e social e mediações que lhe são peculiares. Cabe aos professores e educadores conhecerem essas características e compreenderem suas necessidades de tal forma que possam atuar conscientemente na oferta de experiências e na realização de mediações que efetivamente contribuam para o desenvolvimento da criança. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 39).

A criança é um sujeito sócio histórico, inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. Nesse sentido, a criança ao mesmo tempo em que é marcada pelo meio social, ela também contribui com esse meio. Como enfatiza Faria (1999), a criança não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura. A criança não é um ser que já nasce pronto, ou nasce vazio e carente de elementos entendidos como necessários à vida adulta, como é explicado abaixo:

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (BRASIL, 2006, p. 13).

Ao invés de considerar a infância pela imagem de inocência, de candura, de moral, imagem relacionada a um modelo universal de criança, é importante pensar que a infância se estabelece de forma contextual e histórica, não havendo um modelo e um conceito ideal de criança, tornando-se assim, urgente pensar e falar de criança (s) no plural, para não homogeneizarmos os sujeitos que atravessam essa “etapa” da vida humana. No mundo ocidental, a criança até o início da modernidade era vista apenas como um ser em transição, um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em

miniatura. Mas hoje entre os especialistas há um consenso de que: “A criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento”. (Brasil, idem).

Segundo Kishimoto (1996), a imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um processo duplo: de um lado, ela está relacionada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e de outro, depende da própria percepção do adulto, que incorpora memórias de seu tempo de criança, como é destacado a seguir:

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos. (BRASIL, 2006, p. 14).

É preciso lembrar, além do exposto, que muitas vezes, o referencial do mundo infantil, vem moldado por um ideal hegemônico do ser criança, a saber: aquele pertencente ao universalismo do mundo jurídico, a criança que deve ser protegida, ir para a escola, ser alimentada, cuidada e amada. Apesar de serem estes elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, há muitas crianças brasileiras que não se encaixam nesse modelo, não tendo de fato acesso aos direitos constitucionais. No caso das crianças brasileiras, para além dos rostinhos bem cuidados, têm-se em evidência as crianças da rua e suas marcas; as infâncias (filhos e filhas) das jovens-mães solteiras; as crianças discriminadas pela raça, sexo, origem socioeconômica; pelo coeficiente intelectual e/ou deficiências físicas. Tem-se ainda, que considerar as crianças dos abrigos, as abandonadas ou que sofreram algum tipo de abuso. Crianças de periferias e favelas que vivem em barracos, vítimas das drogas, e não podem ser esquecidas as crianças das zonas rurais, das comunidades ribeirinhas, das comunidades quilombolas e/ou das tribos indígenas. Dizendo de outra forma, a condição infantil é heterogênea, os sujeitos que a atravessam não são iguais, eles são frutos das suas singularidades, das suas referências familiares, de suas relações sociais, dos seus contextos socioeconômicos. E esta heterogeneidade deve ser posta no processo de educação escolar das crianças brasileiras. Como pode-se ver destacado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 16).

Nesse estudo, prefere-se falar de criança (s) no plural. Acredita-se que, dessa forma, não se corre o risco de homogeneizar o sujeito-criança. Claro que para não cairmos no dispersivo é preciso destacar que alguns traços são característicos do ser criança e o mais importante deles é – o direito de ser e viver como criança. Nesses direitos estão inclusas necessidades, tais como: alimentação, segurança, carinho, educação, espaço para brincar e tantas outras que já estão idealizadas nas legislações brasileiras. As crianças se encontram em uma fase da vida que dependem intensamente do adulto para a sua sobrevivência. Elas precisam ser cuidadas e educadas, o que implica as auxiliares em atividades que elas não conseguem fazer sozinhas; devem ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas e ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, deve-se considerar integralmente o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º). (BRASIL, 2013, p. 17).

E tais direitos e cuidados devem ser elementos primordiais para a educação escolar do público infantil como destacaremos a seguir.

2.3 - Educação infantil: do oficial à prática escolar

Para que a sobrevivência da criança esteja garantida, para que o cuidar/educar sejam efetivados são necessárias que sejam oferecidas a elas condições de usufruir plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. Como destacado nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil de 1988: na escola, as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (Brasil, 1998).

No Brasil, a partir da década de 1980, junto ao processo de redemocratização do país, o campo da Educação Infantil ganhou um novo fôlego, tanto no plano das pesquisas e do debate teórico quanto no plano legal e de intervenção na realidade. Em 1988, a Constituição Federal “reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional” (Brasil, 2006, p. 30). Destaca-se, nesta Constituição, o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais.

Na década de 1990, com a escrita do Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos constitucionais do mundo infantil são reforçados, revigorados. O Ministério da Educação e Cultura também participa desse debate assumindo compromissos com a defesa e manutenção dos direitos da Criança. Segundo Rosemberg, Jensen e Peralta (1994), a atuação desse ministério se fortalece a partir dos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien, e na realização dos debates no âmbito do / Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994), preparatório à Conferência Nacional de Educação para Todos. Além disso, o Ministério da Educação e Cultura realizou vários seminários e debates, com a participação de diferentes segmentos e organizações sociais, buscando contribuir para a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de zero até seis anos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi promulgada, contribuindo de forma decisiva para a instalação no país de uma concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo. Na condição de primeira etapa da Educação Básica, imprime-se outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania. Por sua vez, a definição da finalidade da Educação Infantil, no art. 29 da LDB, como sendo o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. ” (BRASIL, 1996, p. 11), assim se evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento, implicando em compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público. A avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de 0 até 6 anos de idade.

Em decorrência da inserção da Educação Infantil na Educação Básica, a formação exigida para o profissional que atua com essa faixa etária passa a ser a mesma daquele que trabalha nas primeiras séries do Ensino Fundamental: nível superior em curso de licenciatura, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Considerando que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, além de tratar da formação inicial dos profissionais de Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que os sistemas promovam a valorização desses profissionais, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos. (BRASIL, 1996, p. 21).

De acordo com os dispositivos constitucionais e com a LDB, cabe aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil. Mas para que o reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas possa ser efetivado e para que esse atendimento se vincule efetivamente à área educacional, é necessária uma ação conjunta dos governos, nas instâncias federal, estadual e municipal, em parceria com a sociedade. Nas disposições transitórias dessa lei foi estabelecido um prazo de três anos, a contar da data de sua

publicação, para que as creches e as pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas se integrassem ao respectivo sistema de ensino. Para que a integração se efetivasse, era necessário que os Conselhos de Educação elaborassem regulamentações para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. A definição e o cumprimento dessas normas teriam, certamente, impacto direto na qualidade do atendimento, “na medida em que visavam garantir que as creches e as pré-escolas tivessem espaço físico e materiais adequados, formação do profissional de acordo com a exigência legal e proposta pedagógica, entre outros aspectos.” (BRASIL, 2006, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases vem sofrendo ao longo do tempo várias transformações, e estas transformações são dispostas nas Diretrizes Curriculares (2013) como modificações de grande relevância social, pois além delas reorganizarem aspectos da Educação Básica, elas ampliaram o acesso das crianças ao mundo das letras, asseguram-lhes benefícios mais concretos que vem contribuindo para o desenvolvimento pleno do mundo infantil. Nesse sentido, segundo as Diretrizes Curriculares:

A LDB foi alterada pela Lei nº 10.287/2001 para responsabilizar a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Este é, sem dúvida, um dos mecanismos que, se for efetivado de modo contínuo, pode contribuir significativamente para a permanência do estudante na escola. Destaca-se, também, que foi incluído, pela Lei nº 11.700/2008, o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (...). É relevante lembrar que a Constituição Federal, acima de todas as leis, no seu inciso XXV do artigo 7º, determina que um dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e, portanto, obrigação das empresas, é a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em Creches e Pré-Escolas.³ Embora redundante, registre-se que todas as Creches e Pré-Escolas devem estar integradas ao respectivo sistema de ensino (artigo 89 da LDB). (BRASIL, 2013, p. 12).

Estas alterações da LDB e os demais atos legais até aqui citados desempenham papel importante e necessário, por sua função referencial obrigatória para os diferentes sistemas e redes educativos, como fica perceptível quanto se trata de forma mais contundente a educação infantil. Segundo as diretrizes curriculares da educação básica, está em curso no Brasil um processo de implementação de princípios e de finalidades definidos constitucional e legalmente para orientar o projeto

educativo da infância na educação básica. Como exemplo, temos o texto das Diretrizes salienta-se que:

além das condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela, e com sucesso. Esta exigência se constitui em um desafio de difícil concretização, mas não impossível. O artigo 6º, da LDB, alterado pela Lei nº 11.114/2005, prevê que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental. (...) O acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche), com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2013, p. 13).

A relação entre direitos e educação básica é também reforçada e debatida nas Diretrizes Curriculares da educação básica, como se pode perceber no trecho abaixo:

A educação básica é um direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, sócio emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos. (BRASIL, 2013, p. 17).

Junto a esta perspectiva dos direitos e da singularidade da infância, as diretrizes curriculares reforçam o debate sobre a relação entre o cuidar e o educar. Estas dimensões do educar e do cuidar são inseparáveis, e nas diretrizes curriculares, há uma recuperação do seu sentido social no que tange a educação básica.

Na centralidade dessa relação está o estudante: a criança, o adolescente, o jovem e mesmo o adulto. Ou seja, o cuidar e educar inicia-se na Educação Infantil:

Ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL, 2013, p. 18).

Dessa forma, o cuidar e o educar vêm reforçar os nossos pressupostos das singularidades dos estudantes da educação básica, que em seus diferentes ciclos de desenvolvimento e formação se destacam como sujeitos ativos, cultural e socialmente, porque aprendem e interagem; porque são cidadãos de direito e deveres em construção; porque são coparticipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, sócio afetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento. Ou seja,

Não há mais como tratar: os estudantes como se fossem homogêneos, submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos. Eles são sujeitos plenos de possibilidades de diálogo, de interlocução e de intervenção. Exige-se, portanto, da escola, a busca de um efetivo pacto em torno do projeto educativo escolar, que considere os sujeitos-estudantes jovens, crianças, adultos como parte ativa de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta. (BRASIL, 2013, p. 35).

A partir das considerações acima destacadas, trata-se, no capítulo a seguir, a temática central ao nosso problema de pesquisa, a saber: Como desempenhar as atividades pedagógicas voltadas a educação infantil, realizar suas rotinas fixas e dentro de sua carga horária encontrar espaço, para colocarem, de forma sistematizada, a formação continuada em prática.

2.4 - Formação de professores e a formação continuada

2.4.1- Formação de professores: entre legislação e discussões teóricas

A formação de professores, segundo Diretriz do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, visa dar ao estudante do Curso de Graduação em Pedagogia e licenciatura à formação inicial;

Para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 1).

Visando promover tais conhecimentos e qualificações o docente em formação pedagógica ou licenciatura será levado a visão da:

docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL,2006a, p. 1).

Nesta linha de raciocínio a formação inicial para os estudantes de pedagogia busca levar aos mesmos conhecimentos e práticas que os qualificam a ingressar no mercado de trabalho, recorta-se aqui mercado de trabalho como a docência para professores da educação infantil, logo a resolução define de forma genérica que o curso de Pedagogia:

por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL,2006a, p. 1).

No artigo 5 da Diretriz do Conselho Nacional de Educação fica implícito que cabe a instituição de ensino prover ao estudante de pedagogia conhecimentos para que no seu egresso esteja apto para: “II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;” (BRASIL,2006a, p. 2).

Nesta citação a palavra cuidar ressalta e coloca o professor da educação infantil não somente com foco na educação, mas também no cuidar. Cuidado este que extrapola os conceitos de aprendizagem teórica e o conduz a outra citação da resolução, enfatizando que a continuidade da formação inicial do pedagogo será consolidada no exercício da profissão. Logo todo e qualquer processo de formação inicial não concentra em si mesmo toda a bagagem de conhecimentos e práticas que darão plena capacitação ao aluno graduado ou licenciado em pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi promulgada, contribuindo de forma decisiva para a conceituação de outra dimensão à Educação Infantil, como sendo o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de

idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. ” (BRASIL, 1996, p.11).

O Professor infantil, nesse novo conceito da educação infantil, assume não somente o processo para o qual foi graduado, mas a também a função de formador da criança em complemento a ação familiar e da comunidade.

Neste novo cenário o exercício da profissão de professor extrapola os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico. O professor emerge para a sala de aula inexperiente de práticas pedagógicas. Assim sendo a consolidação de sua formação será no exercício da função.

Reforçando as pontuações anteriores e buscando respostas a construção permanente de formação, Garcia (1995, p. 25) apresenta a formação de professores em quatro fases:

Estas fases apresentam ou sintetizam as vivências dos docentes no exercício de suas atividades ao longo de sua carreira profissional e podem ser identificadas de acordo com Garcia (1995, p. 25) como: “pré-treino, formação inicial, iniciação, formação permanente ou continuada.”

1. Fase de pré-treino

São as experiências que os docentes vivenciam antes de se tornarem docentes, já na exposição com a profissão na condição de estudantes na escola básica. Essas experiências podem ser assumidas e podem influenciar de modo inconsciente o professor (a).

2. Fase de formação inicial

Preparação acadêmica nas universidades ou instituições de formação de professores, no intuito de adquirir conhecimentos pedagógicos e práticas para exercício das atividades de professor (a).

3. Fase de iniciação

Fase caracterizada pelo início das atividades profissionais do professor (a), onde se confirma a citação do art. 3 da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006: “O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e

habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão. ” (BRASIL,2006a, p. 1).

4. Fase de Formação permanente (formação continuada)

Última fase de formação de professores, se podemos chamá-la desta forma? Visto que o aprendizado é permanente, se renova a cada dia e inclui todas as atividades definidas pelas organizações escolares e pelos próprios profissionais no exercício de ser professor, possibilitando a melhoria continuada de seu ensino e a educação de seus alunos.

As fases citadas anteriormente descrevem as trajetórias de muitos professores (as), na qual me incluo. Em um primeiro momento ingressam nos cursos de graduação para adquirir conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Neste percurso realizam estágios obrigatórios e assim recebem o título de graduação em pedagogos ou outras nomenclaturas que representam a finalização de preparação inicial nas universidades ou de ensino médio em magistério. Nesta fase o professor tem em seu cabedal profissional teorias e práticas advindas dos estágios ou de experiências tácitas precedentes ao seu ingresso nos cursos de graduação ou formação inicial.

A realidade e a necessidade de alargar seus saberes se faz no início de suas atividades profissionais, onde munidos de referenciais teóricos adentram em uma instituição em que a cultura e as práticas nem sempre refletem ou são amparadas pelo cabedal teórico e experiências vividas nos estágios curriculares e conhecimentos tácitos. Nesta situação o profissional busca amparos no coletivo e se constrói superando as dificuldades, sente a necessidade de estender seus conhecimentos e habilidades, e assim, consciente ou inconsciente, de forma assertiva ou não, perante suas carências buscam a formação continuada no exercício de suas atividades e no decorrer de sua vida profissional.

Pereira ([2018?])⁵ no verbete, Formação Continuada de Professores, aborda estas questões e suas alegações veem de encontro a escolha do tema a ser pesquisado, assim sendo, esclarece:

⁵ <http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=10>

Infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados - mesmo que para isso se preocupem mais em assinar lista de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino em sala de aula. (PEREIRA, ([2018?])).

O autor vai além e adiciona outros elementos que poderiam amenizar este processo de “descontínua” na sua formação e fornecer melhores condições de trabalho, destacando:

Salários mais dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com números reduzidos de alunos (PEREIRA, ([2018?])).

As reflexões de Pereira ([2018?]) dialogam com as proposições de Nóvoa, (2011) ambos apontam para uma ruptura dos padrões atuais de formação continuada e suas ideias convergem para a adoção de um processo de formação continuada que valorize o docente, o conhecimento e engajamento da coletividade e maior autonomia de gestão do tempo e do espaço escolar ao professor. Pereira ([2018?]) arremata e reforça essas ideias afirmando:

se garantida as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada por si só, algo extremamente formativo. (PEREIRA, ([2018?])).

2.4.2 - Formação continuada

A formação acadêmica em pedagogia visa dar ao estudante uma bagagem teórica, noções práticas e conhecimentos básicos e necessários para atuar na função de professor. As instituições de ensino primam em oferecer o cabedal teórico e os conhecimentos necessários e pertinentes a formação e graduação no curso de pedagogia.

É dado ao aluno conceitos que abordam o processo de ensino-aprendizagem, seu papel como disseminador de conhecimento, seu papel como profissional que prime pela formação de indivíduos aptos a se integrarem na sociedade, estar atento aos princípios éticos e morais que norteiam as interações sociais e buscar dentro de suas qualificações as melhores práticas pedagógicas, no intuito que possam atender a demanda de seus alunos e da comunidade na qual leciona e atinar-se as particularidades do desenvolvimento da criança de dois a seis anos, para que a educação infantil cumpra duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar.

Fazendo uma releitura dos conceitos da fase de formação permanente Garcia (1995) evidencia que a formação de professores se caracteriza em processo permanente de formação. Processo este que visa a qualificação profissional do professor em um sistema contínuo de aprender a ensinar, como afirma Fullan⁶ (1997), apud Garcia (1995, p. 27).

o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, a iniciação, ao desenvolvimento contínuo através da própria carreira...O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. (GARCIA, 1995, p. 27).

Neste cenário onde existe um conflito da prática efetiva dos conhecimentos adquiridos nas formações acadêmicas, as demandas da rotina do professor na educação infantil e a necessidade de desenvolvimento profissional. Justifica a busca pela inserção da formação continuada dentro do tempo que lhe é proporcionado aos professores para execução de seu planejamento.

A consumação e evolução da prática pedagógica pelo professor ocorre na execução das atividades no tempo e no espaço escolar. É no lócus laborativo que as demandas de saberes emergem; porém Pereira ([2018?]) faz um alerta que para tanto é necessário dar ao docente condições de trabalho e autonomia para que possam também realizar a busca de conhecimentos no seu tempo de planejamento, isso sistematizado e num processo contínuo caracteriza a formação em serviço ou na escola.

Logo avaliar e analisar a gestão do tempo implica como fator relevante para apropriação da educação continuada na rotina dos professores da educação infantil.

⁶FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1997).; Hay Algo por que Merezca la Pena Luchar en la Escuela? Madrid: Morata.

Por outro lado, compreender de forma mais abrangente a formação de professores, com foco de aprendizagem contínua, nos remete ao conceito definido por Garcia (1995):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1995, p. 26).

Desta forma observa-se que a formação continuada se apresenta como uma condição necessária para manter os docentes com as qualificações que os capacitem a permanecer executando suas rotinas fixas. Ao mesmo tempo propiciem o conhecimento e a capacidade de serem, não somente executores dos programas pedagógicos, mas que possam contribuir para efetiva mudança no processo de ensino aprendizagem.

Partindo da visão de David Labaree⁷ (2003) *apud* Nóvoa (2011, p 200) propõe adoção de um processo de formação continuada que vá de encontro aos problemas relacionados a falta de valorização dos professores e dos programas atuais de formação. Que a profissão de ensinar não seja vista como fácil pela sociedade, que permita aos pedagogos inovarem e aprimorarem seus métodos e processos de ensino aprendizagem e finalmente professores e pedagogos não sejam vistos como soldados de uma batalha fadada a derrota.

Frente a estes desafios, Nóvoa (2011, p. 200), expõe em quatro propostas no intuito de “passar a olhar de outro modo o problema de formação dos professores. ”

2.4.2.1 - Por uma formação de professores a partir de dentro

Nas últimas décadas presenciamos uma melhoria significativa nos índices de alfabetização das crianças e jovens no Brasil, embora seja necessário uma longa caminhada e investimentos em políticas educacionais, não se pode negar que tivemos reduções significativas nos índices de analfabetismo. Este movimento promoveu a expansão dos sistemas de ensino para suprir a demanda por professores.

⁷ LABAREE, D. Life on the margins. *Journal of Teacher Education*, X (10), p 1-6, 2003.

Por este motivo e em um curto período de tempo presenciamos o crescimento de inúmeras instituições de formação e graduação de pedagogos e outros profissionais da educação.

Em função dessa demanda, inúmeros professores e outros profissionais da educação iniciaram sua carreira profissional, os quais, nem sempre tiveram acesso a uma formação de qualidade que proporcionasse conhecimentos necessários para ingressarem nas atividades pedagógicas.

Ao adentrar nas instituições de ensino estes profissionais careciam de formação que preenchesse suas insuficiências e até mesmos suas incompetências, termo este que não tem caráter pejorativo e sim da falta de competências profissionais e de formação acadêmica.

O pedagogo e professores de posse das teorias acadêmicas e práticas de estágios obrigatórios, adentram na escola que o cobra aquilo que em muitos casos não pode ser atendido.

A resposta a este dilema explica a necessidade de um processo de formação continuada para professores, sendo esta formação não somente para prover dificuldades momentâneas ou falta de conhecimento e sim um processo permanente.

Nóvoa (2011) nos alerta que a formação continuada não pode ser delegada somente a seminários, cursos de final de semana e a profissionais pagos para darem cursos da moda. Os profissionais da educação precisam investir suas energias em grupos de estudos dentro da própria escola, com os colegas de trabalho para estudarem, refletirem e nutrirem suas próprias práticas.

No ambiente escolar ficam explicitas as necessidades e os problemas da equipe docente. Logo é ali, dentro de seu ambiente de trabalho e profissão, que se identificam também as necessidades de formação continuada. Necessidades estas que não são possíveis de construir sem a colaboração de outros professores, conforme também afirma Imbernón (2016):

O enfoque que consideramos adequado é aquele que se baseia em um grupo que entra em um processo onde predomina a reflexão deliberativa, em um modelo investigativo com o qual o professorado elabora suas próprias soluções em relação com as situações problemáticas práticas com que se deparam em sua prática profissional. (IMBERNÓN,2016, p. 157).

2.4.2.2 - Pela valorização do conhecimento docente

Cada indivíduo tem uma capacidade intelectual, laborativa, cognitiva, de relacionamento, envolvimento e comportamentos distintos que o norteiam na busca pessoal e profissional. Cada um com seus conhecimentos, adquiridos nos cursos de graduação, das práticas adquiridas ao longo de sua vida, da convivência em sociedade, na família e nos meios profissionais.

Esta bagagem não pode ser desprezada, seus saberes e práticas pedagógicas, em determinadas situações podem não suprir o conhecimento ou mesmo o atendimento a uma demanda específica. Assim ele tem a seu lado outros professores/ profissionais que da mesma forma carregam suas bagagens e que podem ter acesso a respostas, práticas ou qualquer outro meio que possa auxiliar em suas carências.

Falamos de um conhecimento que aborda a coletividade. Sendo assim um processo de formação continuada deve levar em conta o conhecimento do docente, e ao mesmo tempo valorizá-lo. Afim de que possam disseminar suas práticas em um ambiente participativo e dotado de procedimentos e meios que possibilitem este intercambio e uma cultura colaborativa no exercício das atividades rotineiras ou intervencionistas.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertencimento e de identidade profissional essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores e o impulsiona a um ciclo permanente de elaboração e reelaboração do próprio ato pedagógico e do desafio de ensinar.

Nesta linha de raciocínio Nóvoa (2011) afirma:

os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o esforço de renovação da formação de professores. (NÓVOA, 2011, p. 204).

As alegações de Nóvoa (2011) podem ser relacionadas a Imbernón (2016), quando este autor disserta sobre um processo de formação em escola e não nas escolas. O autor permite que se faça um elo de ligação ao instituir um processo de

formação a partir dos conhecimentos coletivos dos docentes, aplicando-o no próprio espaço escolar. Nesta análise o processo de formação na escola além de valorizar as experiências e conhecimentos dos docentes leva em:

Conta a análise da experiência cotidiana do professorado em seu ambiente de trabalho habitual e nas circunstâncias em que este se desenvolve. A reflexão sobre a prática permite que expressem seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham. Parte das necessidades sentidas e dos problemas dos docentes. (IMBERNÓN, 2016, p. 151).

A junção das proposições de Nóvoa (2011) e Imbernón (2009) convergem para os conceitos da formação continuada em um a nova realidade organizacional do tempo, no espaço e na cultura de cada intuição, conforme esclarece Imbernón (2009):

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

2.4.2.3 - Pela criação de uma nova realidade organizacional

Partindo do pressuposto que nenhum profissional é dono do saber, nem tem o domínio em todos os campos do conhecimento, assim a troca de experiências cria um ambiente cultural e profissional coletivo. Neste ambiente as lições aprendidas passam a ser compartilhadas. Baseado neste conhecimento coletivo cria-se novas oportunidades e aptidões para a renovação dos conhecimentos pessoais e como consequência um processo de formação continuada.

Esta é uma nova realidade a ser estruturada no ambiente docente, os novos desafios da prática pedagógica e do trabalho escolar, mesmo marcados por uma forte postura individualista, tem mostrando a necessidade de incorporar o trabalho em equipe como forma de utilizar os potenciais individuais de cada um. Fazer desta somatória de experiências a formação continuada e porque não dizer o professor como coletivo.

Esta coletividade não poderá ser alcançada se todos os docentes e demais atores do ambiente escolar não se apropriam destes conceitos e com mudanças de atitudes e comportamentos buscarem a implantação desta nova realidade organizacional. Realidade esta que extrapole o ambiente de trabalho e envolva a participação da sociedade e dos polos acadêmicos, Nóvoa (2011) cita:

Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver em uma escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com outros colegas. (NÓVOA, 2011, p. 206).

Logo uma nova realidade organizacional voltada a formação dos professores, inevitavelmente passa pela quebra de paradigmas individuais e do modelo gerencial das instituições. Visto que é inútil trazer estas reflexões se não houver nos profissionais docentes e na organização do espaço escolar posturas e uma estrutura que facilite sua implementação.

O tempo e o espaço escolar, temas que serão aprofundados em tópicos específicos, são singulares a cada escola, se constroem, se moldam e evoluem em paralelo a cultura inerente de cada organização. Nesta perspectiva todos os indivíduos que atuam na escola, neste tempo e nestes espaços deveriam ou devem assumir posturas que auxiliem e corroborem para que as mudanças, sejam oriundas dos processos de formação e novos conhecimentos, ou mesmo das necessidades dos alunos, possam encontrar apoio, posturas inovadoras e quebras de paradigmas para sua implantação e sedimentação, através do esforço e participação coletiva, no espaço e no tempo de cada instituição de ensino.

2.4.2.4 - Pelo esforço do espaço público de educação

A profissão e a atuação do professor no processo de ensino aprendizagem tem uma dimensão pública, assim não se encerra dentro da sala de aula.

A sala de aula torna um ambiente onde temas do cotidiano, problemas sociais dos alunos e da sociedade, de comportamentos, saúde, sexualidade, violência e tantos outros que fazem parte do universo externo da sala levam este ambiente a uma dimensão pública.

Nesta interação não tem como ser professor sem uma exposição pública e tratar a formação dos professores restrita as práticas pedagógicas, mas propor uma nova abordagem e conscientização, introduzindo esta dimensão nos programas de formação dos professores.

2.5.- Planejamento e gestão do tempo

Nóvoa (2011) propõe uma abordagem para o processo de formação continuada, explicitando princípios que podem nortear teórica e metodologicamente as práticas de formação na escola. Esta abordagem visa à formação de professores levando em consideração seus conhecimentos e práticas rotineiras, além de propor a disseminação destas práticas em um ambiente coletivo.

Nesta linha de raciocínio, se buscamos um modelo de formação continuada temos que situar os métodos de planejamento do tempo escolar, das propostas pedagógicas, das rotinas exercidas pelos professores e até mesmo das estruturas de poder da escola voltados a este novo modelo de formação continuada. O conjunto dessas ações, conforme Nóvoa (2011) é o que designa ou caracteriza em si a criação de um novo espaço organizacional.

O planejamento resultante destas escolhas sintetiza as atividades e rotinas diárias dos professores e o tempo de duração das mesmas.

Neste viés de trabalho inserir a formação continuada no planejamento/gestão do tempo requer que professores e coordenação sejam protagonistas e corresponsáveis por articular este novo processo formativo.

Para tanto conhecer os conceitos, práticas do planejamento e gestão do tempo escolar, das propostas pedagógicas e das diretrizes que regulamentam a educação infantil se fazem necessários. A partir destes conhecimentos será possível inserir no sistema vigente um novo processo formativo, onde coexistam o tempo para ensinar e o tempo para aprender gerando um ciclo contínuo e de renovação dos saberes e das práticas pedagógicas. Este ciclo permanente caracteriza em si o processo de formação continuada e capacitação dos profissionais da educação.

2.5.1- O tempo escolar

Definir o tempo escolar em uma frase ou conceito limitaria sua possibilidade de evolução e de aprimoramento. O tempo escolar neste primeiro momento ressalta a necessidade de um conceito mais amplo, pois o tempo escolar engloba em si mesmo inúmeras dimensões, entre elas podemos citar: o tempo destinado aos professores (as) para realizarem suas rotinas diárias, as grades curriculares definidas para a

educação de crianças jovens e adultos, o número de horas de cada atividade, os tempos de recreação, atendimento a pais e familiares, reuniões pedagógicas, tempos para preparação de aula, avaliações dos planejamentos e métodos de ensino, elaboração de relatórios, diários e outras atividades pertinente aos espaços escolares.

Assim podemos recortar que todas estas práticas ocorrem ou ocorreram em um determinado tempo, seja ele definido em anos, meses, dias, horas e minutos. A dimensão deste tempo é um objeto de permanente adequação e reestruturação e requer de todos o envolvimento o aprendizado de novas diretrizes.

A sedimentação e renovação dessas práticas implicaram e implicam no estabelecimento de novas ordens, métodos, tempos traduzidos em planejamentos e práticas do espaço escolar.

Esta realidade pode ser facilmente verificada se retroagirmos a nossa própria história e cronologia de aprendizado, onde as mudanças nos métodos de ensino foram sendo incorporados e aprimorados no tempo escolar ao longo da história da educação brasileira.

Nesta linha Gallego e Silva (2010/2011) enumera algumas dessas mudanças e nos remete a lembrança dos exames de admissão submetidos aos alunos do ensino primário das décadas de 50 e 60, a progressão continuada, adotada na década de 90, a extensão do ensino fundamental para nove anos, o que impactou significativamente na reestruturação da educação infantil e também, entre outras, pode ser citado a implementação de escolas que passaram a atuar em tempo integral.

O foco não é avaliar quais foram as transformações na gestão do tempo mediante cada mudança ou as nova diretrizes, e sim reafirmar que o tempo escolar se inova, se adapta a estas mudanças e leva todos os profissionais do espaço escolar a um novo aprendizado, a readequação dos tempos e espaços escolares destinados a execução de suas rotinas e práticas pedagógicas.

Segundo Cassia e Sue⁸ (2005) *apud* Gallego e Silva (2010/2011, p. 6) “ o tempo escolar é a maneira de se remeter aos conteúdos, de marcar preferências, de arbitrar entre prioridades, de propor uma nova organização escolar e de marcar escolhas políticas.”

⁸ CACCIA, Marie-Françoise, SUE, Roger. *Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris: Retz, 2005.

Na citação “propor uma nova organização escolar”, as autoras desdobram a gestão do tempo escolar para uma dimensão que convida o conjunto de profissionais, que atuam no espaço escolar, para uma visão mais ampla de planejamento, visto que Frago⁹ (1995) *apud* Gallego ([2010]), destaca:

O tempo escolar, entendido aqui como uma construção sociocultural mudada historicamente, não é, segundo Viñao Frago (1995), um simples programa formal ou uma estrutura neutra na qual se molda a educação, sem uma sequência, curso ou sucessão de momentos nos quais se distribuem as ações educativas, ou melhor, o trabalho escolar. Mas, reflete determinados pressupostos psicopedagógicos, valores e formas de gestão, devendo ser interiorizado e aprendido. (GALLEGO, [2010], p. 3).

Desta forma reduzida pode se afirmar, que o tempo escolar serve de referência para organização e distribuição das rotinas diárias dos professores, alunos e colaboradores no espaço escolar. Assim sendo, e numa visão estrutural, ele se interage com o espaço escolar, pois é nele que se reflete, que se impactam as adequações, alterações, mudanças de paradigmas, diversidades culturais, ideologias e processos de gestão e aprendizagem pedagógica.

Referindo a atuação do professor e sua relação com tempo as autoras destacam:

O tempo escolar é produzido no cotidiano de modo particular pelos professores, que atuam numa dinâmica de atestar seu compromisso de (ré) inventar os tempos – da escola, dele e dos seus alunos - cumprindo um duplo papel: de incorporar as prescrições e representações de tempo intrínseca a escola moderna e de serem propulsores das mudanças a serem empreendidas. (GALLEGO e SILVA, 2010/2011, p. 7).

Confrontando as ideias de Gallego e Silva (2010/2011), Arroyo, (2004) nos convida a refletir que nesta necessidade de (ré) inventar o tempo, em muitos casos, se nega ao professor a oportunidade de ensinar e aprender pela supressão do controle de seu próprio tempo. O professor se torna prisioneiro de um planejamento, ao qual a obediência e aceitação os impõem a execução de sua rotina, em muitas situações, cada vez mais em menores tempos.

Essa lógica trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade: tempo para aquisição da escrita, cálculo etc. Os programas

⁹ FRAGO, Antonio Viñao. "Historia de la educación e historia cultural". Revista Brasileira de Educação. ANPED, 0: ISet-Dez/1995, 63-82.

recortam esses tempos minuciosamente. Toda a formação, as aprendizagens e a socialização dos alunos e alunas são presos a esta sequência rígida e, sobretudo, os mestres são forçados a ser fieis cumpridores desta sequência preestabelecida. (ARROYO, 2004 p. 196).

O diálogo entre esses autores reforça a busca por um equilíbrio nesta equação e ao mesmo tempo para apropriação de um tempo do tempo escolar para a formação continuada. Por outro lado, e para tal propósito faz-se necessário estabelecer uma relação temporal e espacial entre o tempo escolar e o espaço escolar, o tempo e espaço adequado para ensinar e aprender e o tempo do próprio professor para aprender e ensinar.

2.5.2 - O espaço escolar

No item anterior foram abordados os conceitos do tempo escolar, sua evolução e, concomitantemente, se propôs estabelecer uma relação entre o tempo escolar e o espaço escolar.

O espaço escolar, em uma simples definição, pode ser conceituado como a edificação arquitetônica e a organização espacial da escola, onde coexistem e se integram os docentes, crianças, jovens, adultos e todos os profissionais e membros da comunidade que em um determinado tempo atuam na escola. Desta forma o dueto tempo e espaço escolar se comunicam e evoluem estabelecendo normas, procedimentos, práticas pedagógicas e de planejamento que caracterizam a cultura e os processos de ensino e aprendizagem da escola.

Dentro deste cenário o espaço escolar, em um determinado tempo escolar, deve ou deveria estar apropriado ao fim que se destina. Nesta linha de raciocínio prover meios e recursos para a absorção e desenvolvimento das pluralidades e diversidades culturais, das necessidades dos alunos, alunas, docentes, da interatividade com as famílias e com a comunidade.

Para que isto seja uma realidade, e não uma utopia, a escola de dentro para fora e de fora para dentro, este espaço não pode ser estático, e sim evoluindo para se adequar as variações do tempo escolar, das necessidades de todos que atuam dentro dele.

Esta adequação ou reordenação é intrínseca ao espaço, independente da consciência ou vontade dos indivíduos que atuam neste espaço e tempo escolar, e se

faz necessária para exercer as rotinas diárias, as diretrizes pedagógicas e a própria legitimação e evolução da cultura instituída na escola.

Neste viés, Gallego e Silva (2010/2011, p. 8), afirma: “ que o espaço jamais é neutro já que carrega em sua configuração signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais dos que o habitam. ”

No espaço escolar se efetiva as práticas, rotinas e demais atividades definidas nas diretrizes e planejamentos da equipe de direção, coordenação, professores, alunos e demais sujeitos atuantes na escola.

O fruto destas atividades e interações culturais, sociais, de aprendizagem e ensino reorganizam este espaço e este tempo de forma a atender as necessidades e expectativas de todos.

Interpretando a identidade, adequação, cultura e a comunhão do espaço com o tempo escolar percebe-se uma nítida distinção ao comparar este conjunto, seu currículo, etapas de ensino e propostas pedagógicas da educação básica com as etapas de ensino seguintes.

Na educação infantil o espaço e tempo escolar devem proporcionar, considerando a necessidade de desenvolvimento das crianças dentro do conceito de educar e cuidar. Para isto a educação infantil, realizada dentro do espaço e no tempo escolar pelos profissionais da educação devera, conforme as Proposições Curriculares Para a Educação Infantil de Belo Horizonte – Secretaria Municipal de Educação (SMED), SMED 2014:

Proporcionar-lhes espaços estimulantes e oportunidades para contato mais estreito com elas mesmas, com outras crianças da mesma idade e de idades diferentes, ambientes ricos em objetos e instrumentos culturais para que se expressem e vivenciem experiências nas suas diferentes e várias habilidades e linguagens. É essencial que as crianças tenham acesso a diferentes espaços e estímulos que lhes propiciem explorar, criar, manipular, ler, jogar, brincar, pensar, discutir, elaborar, construir, comparar, analisar, sistematizar. Portanto, os professores e educadores deverão planejar estratégias de organização e de intervenções que facilitem as aprendizagens das crianças e permitam, a eles, adultos, também sistematizar, avaliar e reorientar o seu fazer. (BELO HORIZONTE, 2004, p. 101).

Na citação acima a adequação do espaço e a gestão do tempo são elementos primordiais para obter o resultado esperado, assim sendo caracteriza-se novamente que tempo e espaço escolar são mutáveis ao proposito que se destina a escola. Outro fato a destacar na citação é a questão de avaliar e reorientar seu fazer.

O fazer está correlacionado com o tempo e também com as diretrizes curriculares da escola, assim sendo as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte alertam, que para tal:

Devem, ainda, ser considerados, a flexibilidade da organização dos tempos, a coerência interna na organização da instituição como um todo de modo a efetivar a construção contínua de conhecimentos pelas crianças. (BELO HORIZONTE, 2004, p. 102).

A flexibilização na organização dos tempos para que os profissionais da educação se apropriem do mesmo para efetivar a construção contínua de conhecimentos pelas crianças. Aqui se pondera uma observação que é o foco desta pesquisa. A construção contínua de conhecimentos pelas crianças advém da formação e capacitação dos profissionais, assim sendo adentramos em dois pontos fundamentais que cabem a reflexão de que os profissionais da educação só podem prover a construção contínua de conhecimentos pelas crianças quando se apropriam deste conceito para eles mesmos.

Para que isto ocorra abordaremos a seguir o tempo de aprender e o tempo de ensinar como elemento colaborador para que o planejamento para o educar e cuidar focado na construção contínua de conhecimentos para as crianças seja também para os professores.

2.5.3 - Tempo de aprender e tempo de ensinar

Nos itens anteriores estabeleceu-se uma interação entre o tempo e o espaço escolar, visando obter e efetivar a construção contínua de conhecimentos, ou seja, cumprir a função social e educativa da escola.

Neste intuito a gestão do tempo e do espaço escolar requer dos profissionais da educação, equipes pedagógicas, dirigentes e professores a visão de que planejar a vida escolar, dentro do tempo e espaço escolar, não deve meramente se limitar a cumprir horários e rotinas fixas, atendendo a diferentes recortes temporais, espaciais e normativas legais.

Planejar a vida escolar engloba decisões éticas, posturas liberais, participativas que permitam a este planejamento estar em permanente evolução. Para se adequar as mudanças impostas pela gestão do tempo e do espaço, Gallego e Silva

(2010/2011, p 13) “ a ideia de transformação deve estar intrínseca a ideia de planejamento. Mas toda e qualquer mudança exige a análise da realidade. ”

A realidade não é estática, assim como o tempo e o espaço escolar, ela se molda e se transforma em função das necessidades de todos os indivíduos que convivem no espaço escolar. Neste espaço convivem e são convidados a todo momento a tomar decisões profissionais e éticas que segundo Gallego e Silva (2010/2011):

As decisões relativas ao planejamento escolar são também de ordem ética, sobretudo porque são guiadas para uma finalidade com a qual todos concordam: a de que todos os jovens aprendem e não meramente permanecem na escola. De que valem nossos esforços se nossos alunos não aprendem? Aliás, para que todos os esforços realizados pela equipe gestora e professores se não for para estruturar espaços e tempos mais produtivos para que os alunos aprendam? (GALLEGO e SILVA, 2010/2011, p. 12)

Nesta citação as autoras convidam a uma estruturação do tempo e espaço para que os alunos aprendam. Esforço este que traduzido em uma nova e moderna forma de planejamento possa reservar ao professor o tempo para aprender o que é necessário, a ser ensinado no tempo de ensinar, e não meramente preencham o tempo que os alunos ou crianças permaneçam na escola.

O que aprender? O que ensinar? Em qual tempo e em qual espaço escolar? O que os alunos e docentes necessitam aprender? Que disponibilidade temporal e espacial o professor necessita para aprender e para ensinar?

Questionamentos que os professores buscam responder inseridos no universo escolar e na cultura particular de cada instituição de ensino e executa de forma eficiente ou não sua função de educador.

A resposta a estes questionamentos e ao exercício consciente ou inconsciente da função de professor na instituição em que atua, está condicionada, em muitas situações, a cultura escolar, ao tempo e espaço escolar, pois segundo Arroyo (2004):

A escola é uma instituição, são práticas, valores, condutas, modos de relacionamentos e convívio, são rituais, hábitos e símbolos institucionalizados. A instituição escola materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas sequências e hierarquias, nas grades e disciplinas. (ARROYO 2004, p. 206).

O autor complementa e reforça os argumentos da citação anterior, enfatizando:

A escola materializa modos de pensar, de simbolizar e de ordenar as mentes e os corpos, as condutas de mestre e alunos. A eficácia formadora da escola está nessa vivência inexorável do caráter instituído da cultura escolar. Mestres e alunos podem gostar mais ou menos dos conteúdos ensinados, mas não lhes será dado, nem à margem de suas vivências, dos valores, dos rituais e dos símbolos, dos hábitos e do ordenamento dos espaços e tempos. Viverão por horas e anos imersos na cultura escolar instituída. (ARROYO 2004, p. 206).

O autor nos remete a reflexão de que a materialização de todas estas variáveis culturais no espaço e tempo escolar moldam e consolidam as práticas e rotinas dos processos de ensino e aprendizagem. Reforçando esta linha de raciocínio, além de citar entre linhas os conceitos da escola de dentro para fora, Arroyo, 2004 destaca:

O espaço e o tempo são a materialização e concreção das concepções e práticas modernas de educar. Quando a sociedade e famílias, os alunos e mestres pensamos a escola, logo pensamos em um lugar e em um tempo. Será na vivência, adaptação ou reação a esses espaços e tempos que nós formamos com profissionais da escola e como alunos. (ARROYO, 2004, p. 207).

Logo percebe-se a importância da gestão do tempo atendo-se a cultura da instituição no intuito de se desenvolverem processos pedagógicos apropriados a este universo. Desta forma sucinta a necessidade do uso do tempo escolar, orientado pelo espaço escolar, neste sentido não somente limitado a edificação arquitetônica, e sim composta pelos familiares e a sociedade na busca e construção do aprender e ensinar o que é necessário para aquele universo, suas carências, realidades e diversidades culturais, ou seja:

O tempo escolar não apenas contribui para a aprendizagem, mas é condição para ensinar e o aprender. Como todo tempo é uma construção cultural, política e também pedagógica. Pode traduzir e materializar concepções sobre os processos pedagógicos mais adequados à mente humana. O tempo escolar é um tempo a interiorizar e aprender, mas também deveria ser o tempo adequado, pedagógico de ensinar e de aprender. (ARROYO, 2004, p. 208).

Trazendo as ponderações do autor para o universo da educação infantil, percebe-se a gestão do tempo ser necessária a materialização de processos pedagógicos condizentes com as carências e necessidades das crianças inseridas na

cultura específica de cada escola, pois é especificamente neste espaço que transitam, estabelecem vínculos de socialização, aprendem e despertam nos docentes a necessidade de suprir e renovar seus conhecimentos e habilidades de cuidar e educar.

Desta forma cabe ou se espera dos professores da educação infantil, e por que não estender a todos os profissionais do ensino, das equipes de gestão identificar, priorizar e definir o que deve ser ensinado e aprendido e ao mesmo tempo em que tempo e espaço escolar.

Atendo-se, especificamente, as atribuições do cargo de professores da educação infantil, coloca-se em foco não somente o educar, decomposto aqui no que aprender e no que ensinar, mas também a atribuição de cuidar das crianças. Desta forma atribui-se ao professor para a educação infantil, em seu tempo escolar, o dimensionamento do tempo e gestão de sua rotina para atividades inerentes ao cuidar e ao mesmo tempo educar.

Nesta situação o papel do professor para a educação infantil torna-se ainda mais dependente da adequação de tempos e do espaço escolar. Outro fato a se destacar é se este profissional teve ou tem a bagagem necessária para a tarefa de cuidar, já que a sua formação inicial está voltada para o educar.

Estes argumentos vão de encontro a citação das Proposições Curriculares Para a educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte:

O desafio que os profissionais da educação e educadores enfrentam de superar lacunas existentes em sua formação inicial. Pensar a educação Infantil como etapa educacional que Garanta o Educar Cuidando; o reconhecimento dos bebês e crianças como sujeitos competentes que vivenciam e produzem cultura; a validação dos saberes que as crianças trazem, a partir de suas vivências familiares e sociais, que necessitam ser legitimadas e ampliadas. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 16)

Atribuições que se tornam ainda mais contundentes e desafiadores no exercício das atividades do professor para a educação infantil, na gestão do tempo e espaço escolar, quando somados a prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), modificada pela lei Federal nº 12.796/2013, no artigo 29 define:

A educação infantil, primeira etapa de educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 11)

Tais alegações vêm de encontro que o educar cuidando demandara do professor para a educação infantil uma flexibilização para sua gestão de tempos e espaços escolares que não estejam atreladas a rígida lógica temporal, mas que venha a lhe prover no tempo que lhe é reservado para formação continuada (aprender para ensinar) e na educação infantil também (educar cuidando) preencher suas lacunas de conhecimentos e desta forma estar apto para atender tais incumbências.

Como cuidar, e o que deve ser ensinado, também advém do contato e vivência do professor para a educação infantil com seus alunos, mais do que ninguém ele percebe e convive com as carências de conhecimento e de cuidados, segundo a individualidade de cada aluno e respectivamente o que é necessário complementar a ação da família e da sociedade.

Assim sendo o tempo de ensinar e o tempo de cuidar é o reflexo desta percepção, que segundo Arroyo (2004, p. 212) “nem todo tempo é adequado para ensinar, tudo nos leva a necessidade de escolher os tempos mais adequados para o ensino”, porém e para isto o autor destaca:

A autonomia das escolas e de seus profissionais tem de chegar a gestão dos tempos da docência. Tem de chegar a explicitar tanto os entraves a esta autonomia quanto aos esforços concretos que vem sendo feitos para alargar as margens de controle sobre o tempo de ensinar. (ARROYO, 2004, p. 212).

O autor aborda nesta citação a necessidade de autonomia do docente para definir, a partir da percepção das necessidades e carências, a gestão do tempo de ensinar. Gestão essa que indubitavelmente não se finaliza no tempo de ensinar, mas também no tempo de aprender seu e de seus alunos.

Partindo de uma premissa básica que para o professor da educação infantil ensinar é necessário um conhecimento prévio. Conhecimento prévio que em primeira instância o qualifica para o exercício de sua função. A questão, como relatamos anteriormente é se os limites desses conhecimentos se confrontam com a cultura escolar, com as necessidades de conhecimento e cuidados que os alunos necessitam ou que o professor percebe na interação e contato com estes alunos.

O questionamento que ressalta diante desta situação é se o docente possui tais conhecimentos, além disto como o mantém diante da evolução da própria cultura escolar ao longo do tempo e do espaço escolar?

Premissa proeminente nesta questão é que o mesmo controle de tempo para ensinar deveria ou, num sentido mais enfático, deve ser avaliado para a aprendizagem e formação do professor para a educação infantil.

Esta analogia aplicada em sua essência caracteriza ou da legitimidade os objetivos desta pesquisa.

O tempo de ensinar e de aprender dos alunos é dinâmico da mesma forma que o tempo de aprender e ensinar é para os professores da educação infantil.

Nesta comunhão de necessidades e expectativas, dos docentes e dos alunos, a liberdade de organização e apropriação da gestão do tempo, neste caso recorro para o tempo que o professor disponibiliza para a busca de novos conhecimentos. É fundamental que seja canalizada para este fim. Isto poderá dar aos docentes capacidade para investigar e se munir, em um ambiente coletivo e que ultrapasse os limites escolares e envolvam a comunidade e os familiares, de práticas pedagógicas assertivas para o educar e cuidar, além de levar aos seus alunos o que eles têm condições de assimilar e aprender, e ao mesmo tempo o que é necessário para complementar a ação da família e da sociedade.

Arroyo (2004) sintetiza e alarga a reflexão do parágrafo anterior, estando sublimado em sua citação a necessidade de apropriação do tempo para inserção da formação continuada e assim manter se em condições de levar aos alunos o que lhes é acessível de absorver mediante a interpretação de suas carências sociais, culturais e cognitivas.

Não há como ter uma visão atemporal quando aceitamos que os processos de produção e apreensão do conhecimento são históricos, temporais, culturais. O trato cotidiano com familiares e alunos nos ensina que os recursos culturais são de acesso diferenciado, dependendo das suas idades e vivências sociais e culturais. Sabemos que a relação entre educandos e os conhecimentos não é estática. É dinâmica. Aprendemos desde as vivências sociais e culturais que variam em cada tempo do percurso humano. Os Saberes, as práticas, as palavras, as ferramentas adquirem significados diversos em cada tempo. (ARROYO, 2004, p. 220).

A citação do autor reforça, mais uma vez, e faz um alerta para a responsabilidade do educador. A percepção para o educar cuidando acompanha a evolução da criança em cada tempo no espaço escolar. Assim se valida sua

afirmativa, e para tanto alerta e ao mesmo tempo orienta os docentes à necessidade de manter a formação e a realidade que o ensinar não para na formação inicial. É um desafio constante e necessário para renovação de conhecimentos e assim estar apto a interpretar e propor o que vem de encontro a realidade e necessidade das crianças em seus múltiplos tempos e espaços escolares.

Devemos estar atentos (as) como profissionais da aprendizagem, aos processos porque passam os educandos na compreensão dos significados que tem esses saberes, palavras, ferramentas da cultura com que vão se deparando no seu percurso humano escolar. Como ignorar estes processos? Somente a sua complexidade nos assusta ou se os cursos de formação não nos capacitaram para entendê-los. (ARROYO, 2004, p. 220).

Arroyo (2004) faz um alerta sobre as necessidades dos educandos ao longo de sua trajetória escolar. Necessidades que para serem interpretadas e não ignoradas pelos professores se defronta com a deficiência e limitação dos cursos de formação inicial. Logo para estar atentos a estas necessidades e processos que passam os educandos, novamente se estabelece a necessidade da formação continuada também ao longo do percurso profissional do professor.

2.5.4 - ATIVIDADES EXTRACLASSE (AEC)

A portaria 275 de 21 de agosto de 2015 no art. 5º define o tempo correspondente a 1h30 (uma hora e trinta minutos) da carga horária dos profissionais que ocupam o cargo de professor municipal de Belo Horizonte para a atividades extra classe, conforme:

Art.5º A jornada de trabalho do professor para a Educação Infantil é de 4,5 (quatro horas e meia) diárias, que correspondem a 22h30 (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais, devendo ser distribuídas da seguinte forma:

I - 3 horas (três horas) diárias para atividades pedagógicas com crianças;
II - 1h30 (uma hora e trinta minutos) diária para atividades extraclasse.
(BELO HORIZONTE, 2015)¹⁰

A mesma portaria em seu no § 1º do art. 5º define que:

§ 1º - Serão compreendidas como atividades extraclasse aquelas relacionadas com atualização e formação continuada, planejamento pedagógico, avaliação e registros do processo de ensino-aprendizagem,

¹⁰ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1148318>

articulação da escola com as famílias e comunidade e outras definidas pela proposta pedagógica da Unidade. (BELO HORIZONTE, 2015).¹¹

A legitimação e definição de tais regras também se encontram amparadas pela lei federal N° 11.738 de 16 de julho de 2008, que visando instituir o piso salarial nacional para os professores do magistério público e educação básica, defini no § 4° do art. 2°: “ § 4° Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. ” (BRASIL, 2008).¹²

É importante ressaltar na interpretação destas leis e ao mesmo tempo estabelecer uma releitura com o planejamento dos tempos e espaços para aprender e ensinar. A AEC apresenta-se como um avanço, quando define um tempo no horário e espaço de trabalho do professor da educação infantil para as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação escolar.

Outro fato a se destacar é que a proposta da AEC vem de encontro as orientações de Nóvoa (2011), quando resalta a importância da construção dos processos de formação continuada ocorrer de dentro para fora e valorizando o conhecimento dos docentes. Porém, a questão relevante, também abordada por Pereira ([2018?]), é se os docentes, possuem, possuirão autonomia para dentro do AEC ou no seu tempo de planejamento para apropriarem deste tempo ou mesmo parte dele para a formação continuada?

¹¹ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1148318>

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

3 - METODOLOGIA

A pesquisa é definida como a investigação através de estudos sistemáticos com o objetivo de estabelecer fatos ou princípios relativos a um determinado problema ou campo de conhecimento, sendo assim Gil (2002) define:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17).

Baseado nas considerações de Gil (2002) foi definido a pesquisa qualitativa com o intuito de buscar respostas aos objetivos propostos. Desta forma a pesquisa foi realizada na 1ª quinzena de julho de 2019, contando com a participação 17 professores da educação infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz.

O planejamento para desenvolvimento e realização desta pesquisa foi efetuado em 3 fases que descrevem os procedimentos, instrumentos de coleta de dados, análise e tabulação de dados.

Na busca de informações complementares sobre o tema pesquisado, além de mais detalhes e informações sobre o universo da criança na educação infantil, a relação do tempo e do espaço escolar na gestão do tempo dos professores, as normas e diretrizes que regularizam a EMEICF, sua história, infraestrutura e hierarquia, embasam se na pesquisa bibliográfica.

Apoiando tais justificativas, Koche (2011) define a utilização da pesquisa bibliográfica como meio para, entre outros:

- a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa;
- b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses;
- c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema. (KOCHE, 2011, p. 122).

As informações obtidas com o incremento das pesquisas bibliográficas foram relevantes para se definir o questionário de pré-teste, e desta forma adequá-lo para suprir as respostas aos objetivos da pesquisa.

Dando sequência foi desenvolvido e aplicado um questionário de pré-teste a fim de se validar o instrumento de coleta de dados e assim concluir o questionário definitivo. Após aprovação do questionário de pré-teste definiu-se o questionário final.

Após esta etapa os questionários foram aplicados aos professores da EMEICF e os resultados foram tabulados e avaliados com o intuito de se obter respostas aos objetivos da pesquisa. A tabulação de dados referentes aos itens de Formação Acadêmica, Trabalho e Gestão do tempo foram apresentados em 04/10/19 ao corpo de gestores e docentes da EMEICF. A análise e tabulação completa de todos os dados foi realizada, fornecendo assim subsídios para elaboração das considerações finais e confronto com os objetivos da pesquisa.

Após a sistematização dos dados, fizemos também uma reunião com as professoras participantes apresentando os resultados obtidos e provocando uma reflexão sobre a questão da formação continuada na escola.

3.1 - Abordagem e coleta dos dados

No decorrer dos preparativos para realizar a pesquisa, tendo como principal intuito explorar e obter informações acerca do tema pesquisado. A pesquisa de campo foi definida e assim forneceu subsídios para escolher o local mais apropriado e o questionário como instrumento de coleta de dados, tendo como base as afirmativas de Lakatos e Marcone (2003).

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 185).

Buscando conhecer o problema em sua fonte de origem, além de maiores facilidades para a realização da pesquisa foi escolhido a escola que atualmente leciono para uma turma de 4/ 5 anos.

As informações sobre a Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz estão detalhadas no item 3.2.

Na realização da pesquisa nesta escola, desenvolve-se sem entraves burocráticos com a aprovação da gestão e coordenadores, pois leciono desde 01/07/2014 e tenho bons relacionamento com toda a equipe.

No intuito de preservar toda e qualquer relação dos respondentes com as informações e dados do local de pesquisa, foi definido o nome fantasia Cantinho Feliz para denominação da Escola Municipal de Educação Infantil utilizada para realização da pesquisa de campo.

Definido o questionário com instrumento de coleta de dados partiu-se para a sua elaboração, que segundo Lakatos e Marcone (2003, p. 200) “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

O questionário foi elaborado com perguntas livres ou não limitadas, ou seja, aquelas em que as respostas sejam opiniões livres de cada professor e 1 coordenador. Com o objetivo de buscar respostas para analisar aos objetivos da pesquisa.

Neste intuito o questionário foi elaborado contendo 24 perguntas, sendo 4 fechadas e 20 abertas. Estas perguntas foram agrupadas em 4 grupos. O primeiro com as questões de 1 a 5 para levantar o perfil sócio demográfico. O segundo grupo, composto por 07 questões foi elaborado para obter informações da formação acadêmica, tempo de atuação na função de docente e forma de trabalho (turnos e outras escolas).

O terceiro grupo composto de 9 questões abertas foi direcionada à formação continuada, com foco deste tema no local de pesquisa, na vida profissional dos respondentes, sugestões de temas para a formação continuada na escola e processos que julgam mais relevantes para adoção e realização de processo de formação continuada. O último grupo, composto de 3 perguntas, foi direcionado a gestão do tempo na EMEICF, abordando as rotinas diárias dos professores, reflexão sobre as mesmas/gestão do tempo e sugestões de ações para melhor gestão do tempo.

Assim sendo o questionário de avaliação (Apêndice A), foi elaborado para entrega a todos os professores (as) e coordenadores, totalizando um universo de 17 pesquisados que atuam no primeiro e segundo turno da escola.

Após a elaboração do questionário e baseando-se nas orientações de Lakatos e Marcone (2003) a implantação do questionário foi dividida em 2 etapas, uma com o questionário pré-teste e a outra com o questionário definitivo.

A utilização do questionário de pré-teste teve como princípio balizador uma análise inicial dos dados obtidos e do instrumento de pesquisa a fim de se verificar, segundo, Lakatos e Marcone (2003):

Possíveis falhas existentes: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante; se as questões obedecem a uma determinada ordem ou se são muito numerosas e etc. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 203).

Dando prosseguimento o questionário de pré-teste foi aplicado a três professoras que atuam na Rede Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte. As professoras foram selecionadas por atuarem em outra escola, porém com características e espaço voltados a educação infantil.

As amostragens de três indivíduos correspondem a 17,68% do universo em que foi realizada a pesquisa final na EMEICF, sendo assim uma amostragem representativa, visto que estes indivíduos apresentam características semelhantes aos demais sujeitos do universo a ser pesquisado.

Os questionários de Pré-teste foram aplicados na primeira quinzena de junho de 2019 e sua análise evidenciou adequação e coerência aos objetivos da pesquisa, não serem necessários alterações no layout, conteúdo e quantidade de questões, além de, e segundo Lakatos e Marcone (2003), demonstrou elementos importantes, como:

- Fidedignidade: Qualquer pessoa que aplique obterá sempre os mesmos resultados;
- Validade: Os dados recolhidos são importantes à pesquisa;
- Operatividade: Vocabulário acessível e significado claro.

Atestada a adequação, o questionário de pesquisa foi apresentado aos professores e iniciou-se a segunda fase, na qual o questionário definitivo, foi aplicado as 17 professoras e coordenadores que atuam na EMEICF.

A aplicação do questionário foi realizada uma reunião com os participantes onde foi feita uma explanação sucinta sobre o curso de pós-graduação do LASEB, o

tema escolhido para pesquisa, a escolha do local de pesquisa, apresentação e entrega do questionário, um repasse para elucidar possíveis dúvidas nas questões, a importância do questionário para a pesquisa. Finalizando um pedido de colaboração de todos para retorno do questionário em uma semana.

Dando prosseguimento 14 questionários foram devolvidos e assim utilizados na tabulação e análise de dados, assunto que do próximo capítulo.

A seguir o contexto em que se deu a pesquisa, buscando situar as condições organizacionais e materiais nas quais os professores atuam cotidianamente.

3.2 - Local de pesquisa e história da escola

A Escola Municipal Cantinho Feliz (EMCF) foi fundada em 1990 como anexo de uma Escola Municipal, que cedia os profissionais para atuarem na educação infantil deste anexo.

Em janeiro de 1993 a EMCF passou a ter administração própria, sendo os responsáveis pela gestão indicados pela Secretaria Municipal de Educação. Neste ano foram indicadas as professoras Miréia de Assis e Maria das Graças Brito como diretoras do biênio 1993 / 1994. As próximas gestões administrativas tiveram profissionais eleitos no processo de eleição da Prefeitura de Belo Horizonte.

Desde a sua fundação a escola atuou na educação infantil, assim sendo e em atendimento a lei nº 11.132/2018 da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a partir de janeiro de 2009 a instituição recebeu o nome de Escola Municipal de educação Infantil Cantinho Feliz.

Ao longo dos anos e até a presente data a escola passou por transformações do tempo e do espaço escolar. Em um primeiro momento tinha sua organização por salas ambiente, funcionando por meio de oficinas em cada uma das salas de aula. As oficinas eram de: Artes, Ciências, Português, Literatura, Matemática. A cada dia da semana as crianças mudavam de sala, fazendo um rodizio nas oficinas. Em função deste modelo de organização as crianças não se identificavam com o espaço e o tempo escolar.

A partir de 1997, cada turma passou a funcionar em uma sala de aula, tendo como critério de funcionamento o número de alunos e a capacidade de ocupação do espaço.

Desde então a escola vem se adaptando as diretrizes de ensino da Secretaria Municipal de Educação SMED. Embora suas instalações físicas atuais não sejam o resultado de um projeto arquitetônico definido para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEIS) a escola apresenta em sua infraestrutura e espaço escolar as condições para atender crianças de dois anos e oito meses a 5 anos e oito meses - 2º ciclo da Educação Infantil.

3.2.1 – A organização e funcionamento da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz (EMEICF) em 2019

A EMEICF é uma instituição que atende 252 crianças de dois anos e oito meses a 5 anos e oito meses - 2º ciclo da Educação Infantil.

Tabela 1: Distribuição de crianças por sala, idade e turno de atendimento

Sala	Manha	Tarde
1	20 crianças de 3/4 anos	20 crianças de 4/5 anos
2	20 crianças de 4/5 anos	25 crianças de 5 /5 anos e oito meses
3	20 crianças de 4/5 anos	20 crianças de 4/5 anos
4	20 crianças de 4/5 anos	25 crianças de 5/5 anos e oito meses
5	16 crianças de 2/3 anos	16 crianças de 2/3 anos
6	25 crianças de 5/5 anos e oito meses	25 crianças de 5/5 anos e oito meses

Fonte: Documentos da secretaria da EMEIC, 2019

A escola tem um projeto político pedagógico elaborado em 2017 e nele a proposta pedagógica baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9394/96 na Constituição Federal Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas deliberações do Conselho Municipal de Educação de Belo horizonte e Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Considera a criança como sujeito social e histórico, como cidadã, portadora e produtora de cultura. Considera, ainda, a infância como um tempo em si onde a criança vive como sujeito de direitos. Objetiva a constituição da identidade da criança, a construção de valores, de conhecimentos, significados, para que sejam desenvolvidas toda a singularidade e pluralidade, nas relações com outras crianças, com adultos, no conhecimento de mundo e na interação com os diversos campos do conhecimento.

As aulas são ministradas em 2 turnos, manhã de 07:00 às 11:30 e tarde de 13:00 às 17:30 e sua infraestrutura possui capacidade para atender até 130 alunos por turno, distribuídos em:

Figura 1 – Vista interna da sala 1



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 2 – Vista interna da sala 2



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 3 – Vista interna da sala 3



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 4 – Vista interna da sala 4



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 5 – Vista interna da sala 5



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 6 – Vista interna da sala 6



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 7 – Vista interna da biblioteca



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 8 – Vista da quadra coberta



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 9 – Vista interna da cozinha



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 10 – Vista da sala dos professores



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 11 – Vista da horta



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 12 – Vista do pátio coberto



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 13 – Vista da secretaria



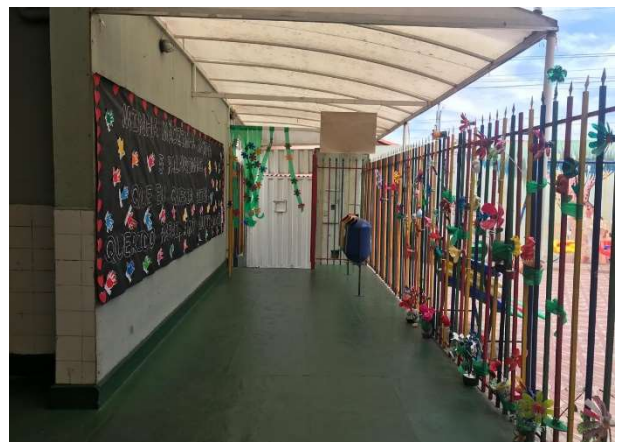
Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 14 – Vista do parquinho



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Figura 15 – Vista da entrada



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

A fotos apresentadas visam mostrar ao leitor que o local de pesquisa possui a infraestrutura que o caracteriza como espaço para a educação infantil. Além de evidenciar locais que valorizam o brincar. Outro objetivo é salientar que os espaços não foram projetados previamente e sim se adequando a necessidade e transformação da escola ao longo de sua trajetória de existência até a presente data.

O quadro de funcionários mantido pela escola visa atender a disposições do Art. 29, das LDB, onde estabelece que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família na comunidade.

O quadro de funcionários, professores, equipe de direção e coordenação são compostos por 43 colaboradores distribuídos nas seguintes funções:

Tabela 2: Quadro de funcionários e funções desempenhadas

Número de funcionários	Função
1	Diretora
1	Vice-diretora
1	Coordenador geral
1	Secretaria
2	Apoio a coordenação
2	Regência compartilhada
18	Professores
4	Cantineiras /cozinheiras
4	Serviços gerais
2	Porteiros
2	Vigilantes
1	Aux. Secretaria
4	Aux. Apoio inclusão

Fonte: Documentos da secretaria da EMEICF, 2019

A Diretora e a Vice são escolhidas por eleição pela comunidade escolar (pais, professores e funcionários concursados).

A escola possui estrutura básica que atende ao seu objetivo pedagógico e condições para que sejam executadas todas as práticas pedagógicas propostas pela direção/coordenação da escola.

Os planejamentos das ações pedagógicas são realizados semanalmente entre coordenação e professores. Quinzenalmente são realizados encontros da coordenação com as professoras de cada ano do ciclo para discutir e acompanhar o planejamento e desenvolvimento dos alunos entre outros.

Todas as terças e quintas-feiras nos 30 minutos que antecedem as aulas do primeiro turno e nos trinta minutos finais do segundo turno são realizados encontros com todas as professoras para discutir questões de interesse geral.

Entre os temas de interesse geral, são separados 2 dias no decorrer do mês para que os professores desenvolvam atividades voltadas à prática da educação continuada.

Dentro das atribuições dos professores, buscar e manter a educação continuada deverá ser uma prática cotidiana para torná-lo capacitado à atuar em um sistema de ensino que se renova a cada dia. Que exige sua qualificação permanente, tornando o apto e capacitado para oferecer aos alunos, gestores escolares e a toda a comunidade um cabedal pedagógico condizente com as diretrizes do planejamento pedagógico, da realidade da comunidade onde a escola está inserida e que possa contribuir na formação dos alunos.

Neste cenário a equipe de direção e coordenação atua de forma participativa, com o objetivo principal de atender as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, a educação continuada de seus colaboradores e a gestão da escola, a fim de proporcionar aos professores um ambiente saudável, que os impulse a buscar novos desafios e a se comprometerem com os objetivos da escola, com um modelo de educação de qualidade que exige de todos um aprimoramento profissional e a busca constante de conhecimentos, técnicas e métodos para a prática pedagógica.

O modelo de gestão hierárquica adotado na EMEICF está representado no organograma a seguir. Este organograma evidencia as funções de cada colaborador, além de definir como estes colaboradores se relacionam e também os canais de comunicação adotado pela instituição.

As atribuições e responsabilidades de cada função estão definidas no Anexo A, cabendo de forma mais abrangente a direção a gestão financeira e desdobramento das orientações e demandas inerentes ao andamento diários das atividades definidas

no Projeto Político Pedagógico (PPP), no planejamento escolar e nas responsabilidades e atividades desempenhadas pelos colaboradores da EMEICF.

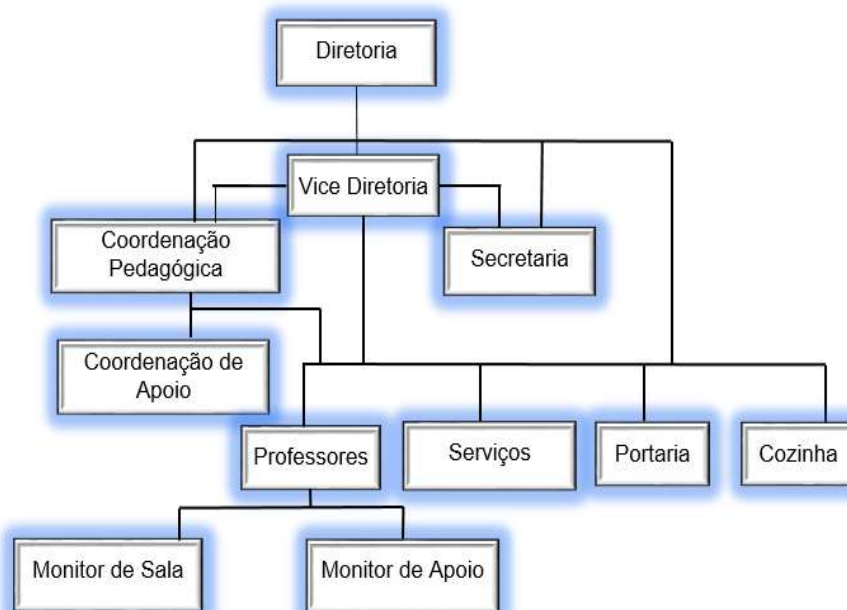
A PBH criou o cargo do coordenador pedagógico através do Decreto Nº 17.005, no artigo 3 de 31 de outubro de 2018 que regulamenta as funções do Coordenador Pedagógico Geral I, que atende as Escolas Municipais de Educação Infantil, conforme citado no anexo A. Na EMEICF o coordenador exerce suas funções junto a gestão, aos docentes, aos alunos e a própria coordenação pedagógica.

Na gestão de 2018, pela primeira vez aconteceu a escolha deste cargo através da indicação de três nomes de professores para um ser votado e eleito pelo corpo docente da escola.

Esta modalidade de escolha do coordenador visa facilitar a execução de suas atribuições, uma vez que será eleito pela maioria de votos do corpo docente e assim sendo seus futuros projetos, metodologias de trabalho e proposta de educação continuada poderão ter maior possibilidades de aceitação.

Desta forma o coordenador Pedagógico assume: gerenciar as atividades diárias dos docentes e por intermédio de reuniões semanais avaliar o planejamento das atividades e em conjunto com a gestão propor, se necessário, as ações e propostas para o bom desempenho das atividades de todos os colaboradores diretos e terceirizados.

Figura 16: Organograma da EMEICF



Fonte: Documentos da secretaria da EMEICF, 2019

4 - RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Para facilitar a interpretação dos dados esta atividade foi dividida em duas partes. A primeira com a tabulação e análise estatística das informações sócio demográfico referentes ao primeiro grupo do questionário de pesquisa.

A segunda fase foi realizada com análise das demais perguntas do questionário. Para cada pergunta foi realizado a análise das respostas em todos os questionários e desta forma verificados a semelhança, contradições e demais comentários de cada respondente.

4.1 – Perfil sócio demográfico das professoras (es) respondentes

Conforme exposto anteriormente a pesquisa foi realizada com 17 professoras (es) da escola. 14 retornaram os questionários com todas as questões respondidas.

O grupo de professoras é predominantemente feminino, casadas e a metade do grupo está na faixa etária de 40 a 49 anos. Essa característica reafirma o perfil dos docentes que historicamente vem persistindo, com grande predominância de mulheres na profissão.

A tabela 3 apresenta um resumo dos dados sócio demográfico de forma a facilitar a análise dos dados após a sua tabulação e os gráficos resultantes de cada grupo (idade, sexo, ração, estado civil e quantidade de filhos) permitem uma visão mais analítica de cada grupo.

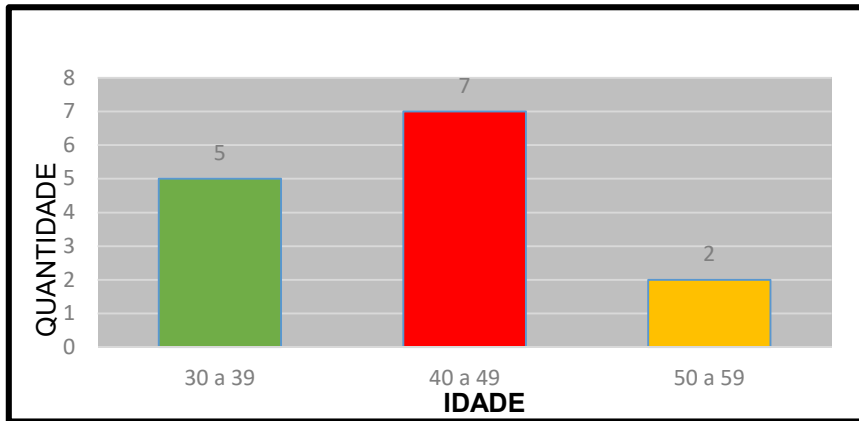
Tabela 3 - Perfil sócio demográfico

Número de questionários	1	2	3	4	5	6
Idade	41	32	40	43	49	35
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Raça	Pardo	Branco	Pardo	Pardo	Pardo	Pardo
Estado Civil	Casado / União estável	Solteira	Casado / União estável	Casado / União estável	Casado / União estável	Casado / União estável
Tem Filhos	Não	Não	2	2	3	Não

Número de questionários	7	8	9	10	11	12	13	14
Idade	45	59	31	35	50	33	45	42
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Raça	Pardo	Pardo	Preto	Pardo	Branco	Pardo	Preto	Pardo
Estado Civil	Casado / União estável	Casado / União estável	Casado / União estável	Casado / União estável	Casado / União estável	Casado / União estável	Solteira	Casado / União estável
Tem Filhos	2	2	Não	Não	2	Não	Não	1

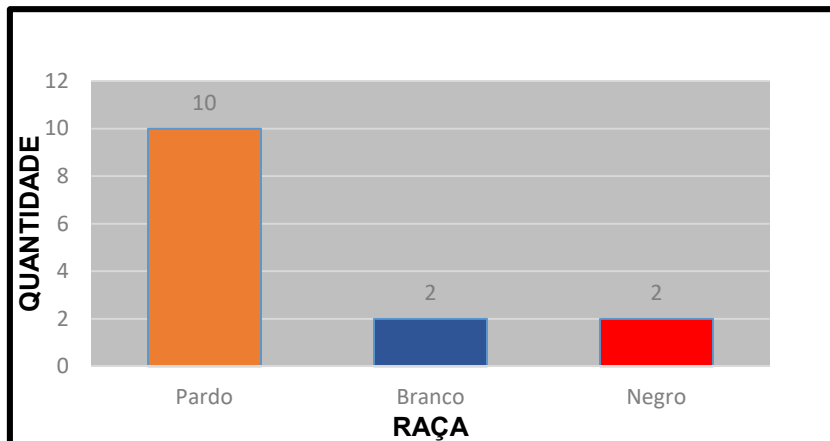
Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Gráfico 1 – Faixa etária

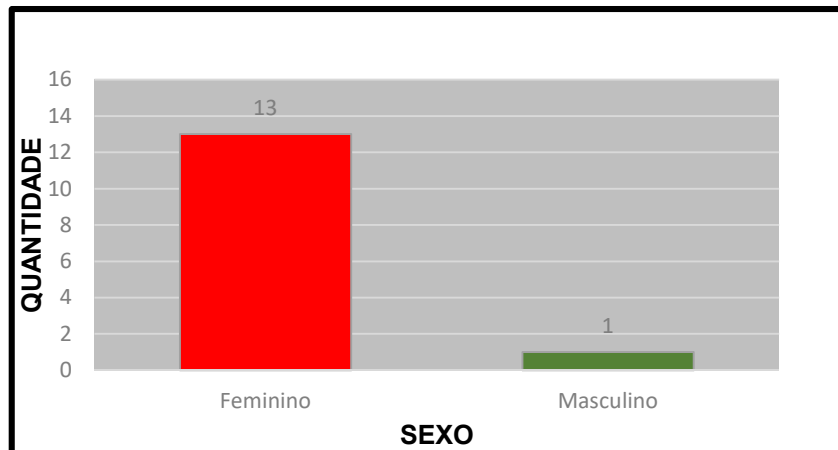


Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

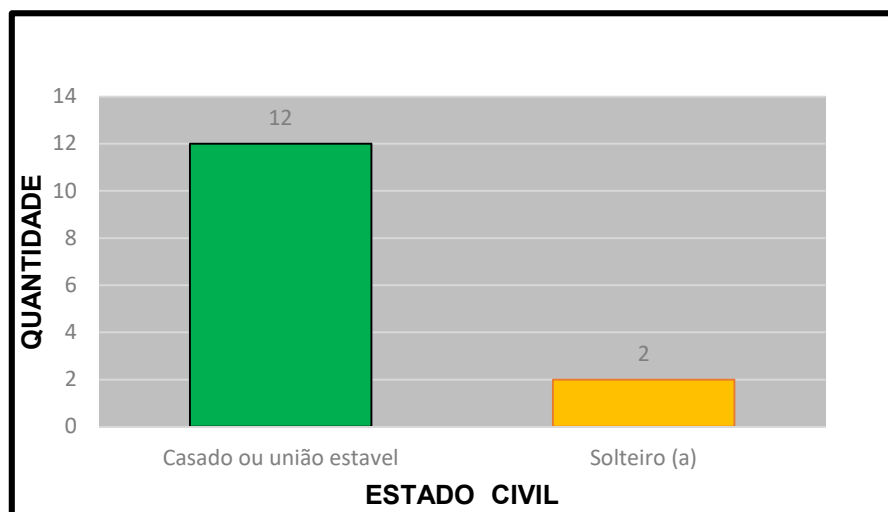
Gráfico 2 – Distribuição racial



Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Gráfico 3 – Classificação por sexo

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Gráfico 4 – Apresentação estado civil

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Tabela 4 – Número de filhos

Número de filhos	Quantidade respondentes
Não	7
1	1
2	8
4	1

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

O gráfico 4 evidencia que 85,71% dos respondentes são casados e a tabela 4 traz a informação que 50% dos respondentes tem filhos. Dois aspectos que se confrontam com as tensões escolares, dialogando com Arroyo (2004) onde o autor faz

uma série de questionamentos que abordam os conflitos dos profissionais que em sua gestão do tempo escolares convivem também com a gestão dos conflitos de tempos familiares e pessoais.

Tabela 5 – Cursos de graduação concluídos

Número de graduações	Quantidade de respondentes	Apoio da Instituição
1	14	Não
2	1	Não

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Tabela 6 – Cursos de pós-graduação

Quantidade Graduações	Quantidade de respondentes	Apoio da instituição
Nenhuma	1	
1 Graduação	7	Não
2 graduações	5	Não
5 graduações	1	Não

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Tabela 7 – Cursos de pós-graduação concluídas / em conclusão

Graduações	Quantidade
Concluídas	23
Em conclusão	6

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Tabela 8 – Apoio da instituição aos cursos de pós-graduação

Apoio da instituição	Quantidade
Nenhum	23
Incentivo verbal para iniciar a pós-graduação	1
Encorajamento para iniciar a pós-graduação	1

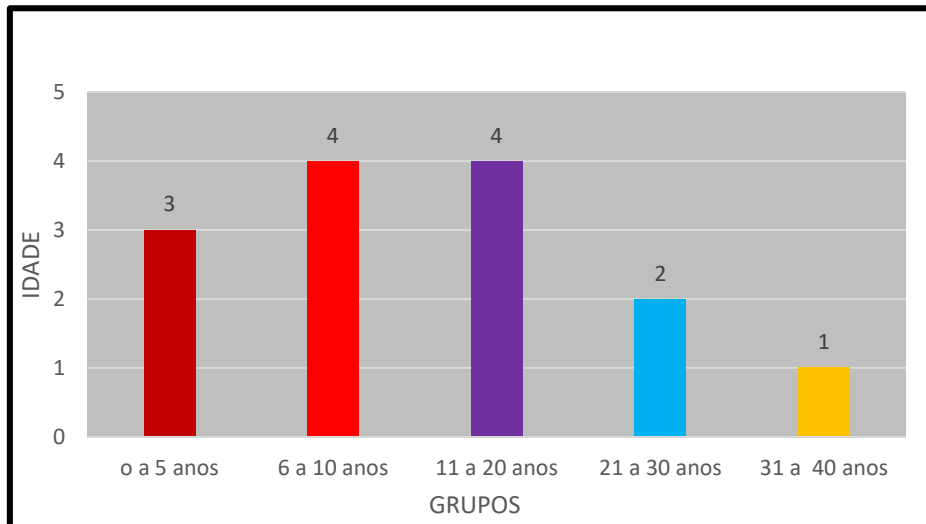
Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

As tabelas 5, 6, 7 e 8 apresentam dados da graduação e a busca dos profissionais da formação continuada, embora fique explícito que tais conhecimentos partiram de escolhas pessoais e não tiveram apoio das instituições na qual atuam ou atuavam. Exceto em 2 questionários que os respondentes tiveram por parte dos

colegas de trabalho incentivo e encorajamento. Este cenário nos remete a ponderações de Pereira ([2018?]) ao caracterizar formação através dos cursos de graduação e pós-graduação numa tentativa descontinua ao invés de um processo de formação continuada. No mesmo viés Garcia (1995) destaca ser a qualificação profissional um processo permanente de formação.

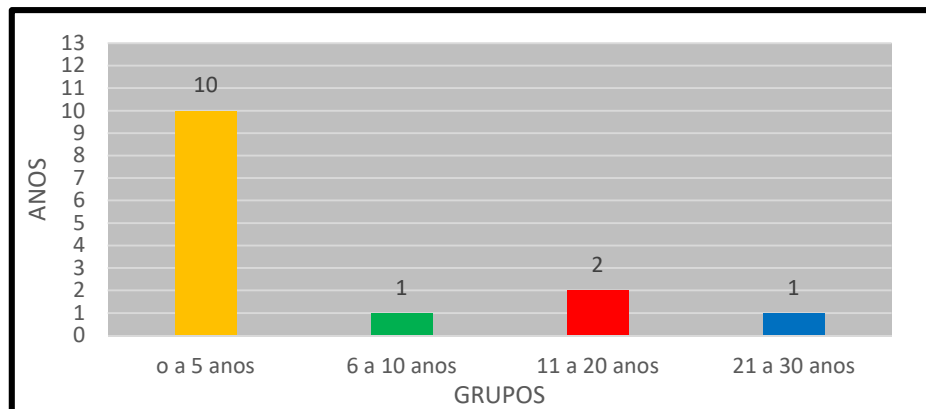
Em relação a formação inicial, cabe destacar que o perfil das professoras mostra esforço e disposição em relação a busca de melhores níveis de formação, através dos cursos de graduação e formação continuada nos cursos de pós-graduação.

Gráfico 5 – Tempo de atuação como professor

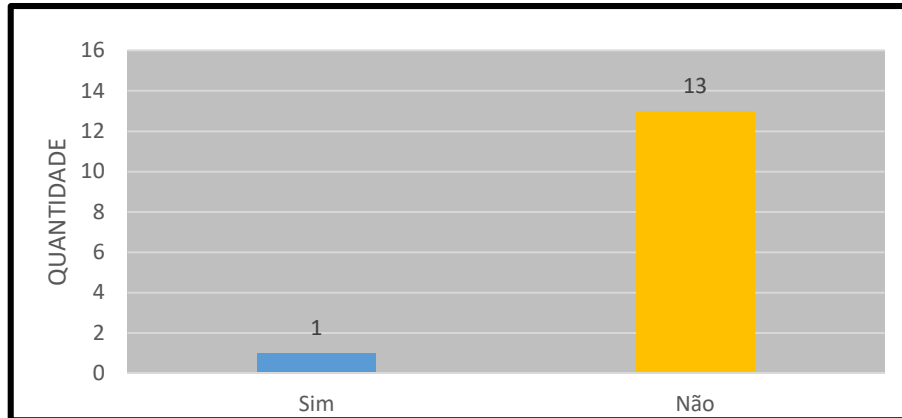


Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

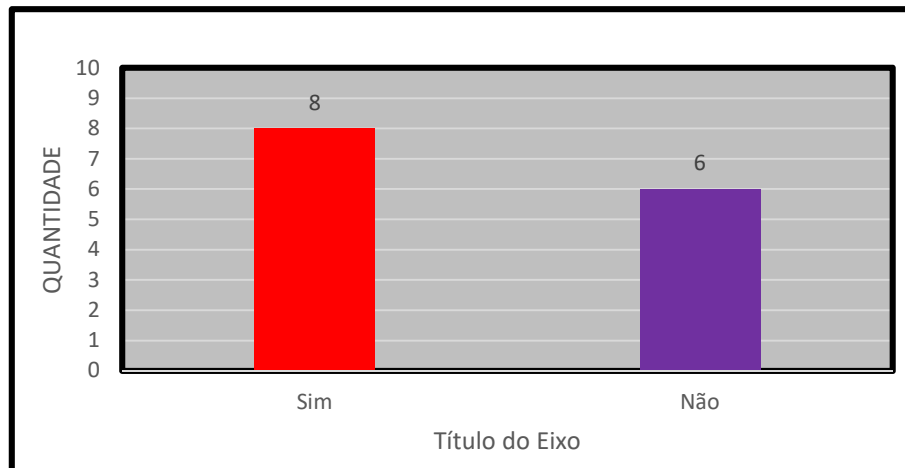
Gráfico 6 – Tempo de atuação na EMEICF



Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Gráfico 7 - Atuação em 2 turnos na EMEICF

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Gráfico 8 - Atuação em outras escolas

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Nos gráficos acima, vemos que o tempo de experiência das professoras no magistério excede significativamente o tempo que elas têm de atuação na escola pesquisada, pois três têm apenas 05 anos de magistério, ou seja, são iniciantes. No entanto, 10 professoras são recentes na escola em que atuam, mostrando que há mudança de local de trabalho significativa entre o grupo.

Vemos também que boa parte do grupo, 08 professoras, trabalham nesta e em outra escola e em outro turno, o que leva a um convívio diário com formas de gestão de tempo, espaços e estruturas organizacionais distintas.

4.2 – A formação continuada e tempo na escola

Dando sequência a verificação dos dados coletados nos questionários de pesquisa, as professoras foram indagadas se identificam momentos de formação continuada na escola e o que sugerem sobre essa experiência.

Sobre momentos de formação continuada na escola, apenas duas professoras não identificaram a existência deste tempo de formação, conforme dados a seguir:

Tabela 09 - Momentos de formação continuada

Sim	Não
12	2

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Entre os 14 professores respondentes, 12 responderam que identificam momentos de formação continuada na escola e 2 responderam e justificaram esses dados porque faziam parte do corpo docente da escola somente a dois meses e ainda não havia vivenciado tal experiência.

Dentre o grupo que disseram sim, 9 comentaram sobre o que identificam ser momentos de formação continuada:

- Reuniões pedagógicas;
- Encontros com a direção e coordenação pedagógica;
- Momentos de capacitação com profissionais contratados;
- Trocas de experiências com os colegas.

Observamos na visão das professoras o entendimento de que a formação não se restringe apenas a cursos e palestras, mas na própria organização do trabalho e nos encontros coletivos.

O grupo de respondentes foi indagado se consideravam o tempo, definido pela direção, das terças-feiras e quintas-feiras (07:00 às 07:30 e 17:00 às 17:30) como de formação continuada e também que justificassem suas respostas. A tabela 10 sintetiza a opinião do grupo. Uma análise mais específica mostra que das respostas afirmativas todos comentaram ser de formação continuada, pois são repasses de cursos feitos pelo coordenador pedagógico e acontecem trocas de experiências entre

os colegas. As 8 repostas negativas consideram os encontros das terças e quintas sendo momentos somente para repasse de informações, horários para definições de decisões coletivas e assuntos administrativos.

Diante dos dados, é possível concluir não haver consenso ao que se destina os encontros semanais, embora este horário faça parte do planejamento escolar para a AEC, cabe uma reflexão para os gestores, coordenadores e a própria equipe de docentes para que sejam dados esclarecimentos sobre a que se destina o horário de AEC, conforme definido na lei a portaria 275/2015.

Tabela 10 – Utilização do tempo na AEC para formação continuada

Sim	Não	Não responderam
5	8	1

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Foi pedido que os professores (as) apresentassem sugestões para organização da formação continuada na escola, assim sendo, 2 responderam “ não ter sugestões. ” 01 considera satisfatória a forma como atualmente acontece (as 2 reuniões semanais de 30 minutos). Entre os demais respondentes foram sugeridos:

- Retorno da reunião pedagógica remunerada que acontecia fora do horário de trabalho;
- Contratação de formação externa;
- Contratação de oficinairos para substituírem os professores nos momentos de formação continuada;
- Encontros quinzenais de professores pares com o Coordenador Pedagógico.

As sugestões convergem para uma mudança no modelo atual adotado pela coordenação para a formação continuada na escola. De uma forma sublimada apontam para um modelo em que possam realizar a formação continuada fora do horário de trabalho, com profissionais externos ou outros profissionais que os substituam no horário de trabalho para que possam buscar a formação continuada, ou ainda que sejam ouvidos os pares pelo coordenador pedagógico e assim possam repassar seus problemas e necessidades.

Embora não exista na escola um programa de formação continuada estruturado, todos os professores responderam que buscam e valorizam a formação continuada em suas vidas profissionais, por intermédio de:

- Leituras;
- Cursos oferecidos pela SMED;
- Cursos de curta duração;
- Cursos online;
- Trocas de experiências com colegas de trabalho.

Entre os respondentes 06 estão fazendo cursos de pós-graduação a distância e uma professora que também trabalha em outra rede mencionou participar uma vez por mês de encontros com 4:30 (quatro horas e meia) de duração.

Estas iniciativas demonstram a conscientização dos professores sobre a importância da formação continuada ser um instrumento para permanecerem aptos a exercer suas atividades profissionais e ao mesmo tempo responderem as demandas e problemas em seu local de trabalho. Neste viés a tabela 11 relata em ordem de relevância a importância da formação continuada na ótica dos respondentes e no local de pesquisa.

Tabela 11 – Importância da formação continuada

Importância	Frequência
Atualizar/ aperfeiçoar conhecimentos	8
Incentivar reflexões e mudanças na prática pedagógica existente	5
Assegurar ações docentes significativas	2
Aprofundar em temas cujo conhecimento é superficial	1
Tornar o trabalho mais produtivo	1
Trocar ideia e experiência com pares	1

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Da mesma forma quando questionados ser importante a formação continuada dentro da escola, foram unânimes as respostas afirmativas. Deste grupo 4 professores comentaram a importância da formação continuada ser na escola devido a rotina exaustiva no exercício de suas atividades diárias. Assim a formação no horário de trabalho alivia a carga de estudos fora da escola, em horários noturnos e nos finais de semana.

No mesmo grupo que afirmaram, 10 comentaram a importância da formação continuada ser implementada na escola para haver uma reflexão nas práticas pedagógicas, reflexão que, segundo os respondentes, poderá levar a inovação e ampliação do conhecimento. As respostas confirmam as alegações de Imbernón (2016, p. 151) ao citar que “ a reflexão sobre a prática permite que expressem seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham. ”

4.2.1 - Sugestões e interesses das professoras (es) para a abordagem na formação continuada

O grupo de respondentes, ao serem questionados sobre o interesse de temas ou conteúdo que pudessem ser abordados para a formação continuada na escola sugeriram os temas listados na tabela 12 como instrumentos para a busca de novos conhecimentos, para facilitar suas atividades diárias e sua interação com os alunos no tempo e espaço da escola.

Os temas estão agrupados por categorias para facilitarem os conteúdos a serem trabalhados.

Tabela 12 – Sugestão de temas e conteúdos para formação continuada

Educação Infantil	A	Planejamento	A	Alfabetização	A	Linguagem Matemática	Outros	A
Desenvolvimento Infantil	1	Currículo da educação Infantil	1	Alfabetização	5	Jogos	Inclusão	1
Dificuldades de aprendizagem	1	Anamnese	1	Sequência didática	4		Neurociências	1
Desenvolvimento das habilidades e competências	1	Elaboração de relatórios	3				Musicalização	3
A importância do brincar	4	Construção do Planejamento anual, mensal e semanal	1				Contação de histórias	5
Avaliação na educação infantil	1						Educação Sexual	1
Competências sócio emocionais	1							

A- Quantidade de sugestões no universo pesquisado

Fonte: Questionário Pesquisa, 2019

Além dos temas sugeridos na tabela 12, um respondente sugeriu “ desenvolvimento e comportamento infantil nos dias atuais. ”

Outro questionário trouxe um tema que aborda não só a parte pedagógica, mas também um tema relacionado a gestão e demais funcionários. O respondente

citou: “Além de temas abordando práticas pedagógicas, acho relevante temas relacionados a relação interpessoal na escola. ”

De uma forma geral os temas apontam para uma nova tendência, ou necessidades que venham inovar os métodos e práticas educativas na escola. Estes temas sugeridos pelos respondentes, de uma forma indireta remetem a um novo modelo estrutural de formação, conforme relata Imbernón (2009):

Gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a auto crença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre os colegas. (IMBERNÓN, 2009, p. 35-36).

O grupo de professorado não apresenta um conhecimento teórico de uma nova tendência de formação permanente, conforme os autores Nóvoa (2011), Imbernón (2009) e Pereira ([2018?]), porém na prática sugerem esta nova tendência, quando enumeraram como métodos e meios para promover a formação continuada no tempo e espaço escolar de acordo com a prioridade e relevância abaixo:

- 1° - Troca de experiência com o grupo de trabalho;
- 2° - Roda de conversas;
- 3° - Convidados externos;
- 4° - Grupo de estudos;
- 5° - Debates.

Quanto ao campo destinado a outras não houve nenhuma sugestão em todos os questionários retornados.

Ao analisarmos os dados sobre a visão das professoras acerca da formação continuada na escola, vemos que os docentes identificam dentro da escola momentos específicos para a formação continuada. Embora não exista um consenso do grupo em relação a esse tempo ser canalizado ou dedicado para tal propósito. Esses dados nos remetem a uma reflexão, pois entram em contradição ao conceito de formação continuada de Nóvoa (2011). Na visão do autor deveria ser baseado na troca de experiências do coletivo escolar, a partir das carências e necessidades provenientes de suas práticas no tempo e no espaço escolar. Na escola os repasses pelo coordenador baseia-se em conhecimentos adquiridos em cursos fora da escola,

reforçando está dissonância Nóvoa (2011, p. 209) destaca: “Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação.”

Uma vez identificado a deficiência nos momentos de formação dentro da escola, todos os profissionais buscam suprir as carências isoladamente, uma vez que consideram importante a continua busca de saberes, conforme estruturado na tabela 11.

Outro ponto a ser destacado, em função do processo de formação acontecer, em grande parte fora da escola, identifica-se nos dados da pesquisa de campo a importância de se incorporar nos momentos de 3ª e 5ª a formação continuada dentro da escola, pois é ali segundo Nóvoa (2011, p. 205) “o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas.” Nesta abordagem é dentro da escola que acontece a valorização coletiva de conhecimentos do corpo docente.

Imbernón (2016, p. 151) também corrobora com estas ideias, afirmando que: “ a reflexão sobre a prática permite que expressem seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham. ”

Nesta linha de raciocínio e na peculiaridade da educação infantil, dentro da escola e em cada escola, é preciso entender que a criança é um ser em permanente evolução, que traz diferentes culturas e uma vez que está bagagem cultural mistura-se com as inúmeras culturas existentes no espaço escolar e nas atribuições voltadas ao cuidar, exigem uma constante e interminável busca de conhecimentos pelos professores da educação infantil. Estes conhecimentos e sua disseminação no coletivo levam a práticas pedagógicas condizentes com as realidades vivenciadas no momento e no espaço escolar de cada escola.

Nesta conjuntura e partindo do interesse do grupo na implementação da formação continuada dentro do espaço escolar, os questionários sugestões para a formação continuada voltados as práticas pedagógicas e também sugestões que extrapolam o limite da sala de aula e de uma forma geral traduzem as necessidades vivenciadas pelos respondentes, tais sugestões foram organizadas na tabela 13.

De uma forma geral os dados obtidos em relação a formação continuada na EMEICF veem de encontro as ponderações dos autores citados no referencial teórico, pois aponta para o interesse do grupo por um processo de formação em seu Lócus

laborativo, fruto da experiência coletiva e da valorização profissional para o melhor desempenho e evolução se seus conhecimentos para ensinar e promover o aprendizado dos alunos e dos professores, Pereira ([2018?]), sintetiza tais argumentações afirmando: “a escola como um lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. ”

As sugestões apresentadas pelas professoras (es) mostram possibilidades de construção de saberes, pois os temas que sugeriram relacionam a necessidade de melhorar suas práticas educativas e as formas de organização metodológicas propostas vão no sentido de implementarem no local de trabalho uma nova realidade organizacional. Realidade que traz em sua gênese um processo de formação continuada oposto a realidade atual da EMEICF.

4.2.2 –O tempo na escola na visão das professoras (es)

Buscando identificar se o tempo de trabalho dentro da escola é suficiente para que realizem todas as tarefas definidas em suas rotinas diárias, tais como: correção do dever de casa, planejamento, atendimento aos pais, leitura de agenda, entre outros, interpreta-se:

02 respondentes escreveram não, sem comentário. 12 respondentes escreveram não. Dentre as respostas negativas 5 evidenciaram que sempre o trabalho é levado para casa. 02 docentes abordaram o fato do período de AEC ser reservado para todas as atividades (correção do dever de casa, planejamento, atendimento aos pais, leitura de agenda, entre outros) e também ser o horário que os professores tentam lanchar.

A resposta de 01 professora chama atenção, de como a gestão do tempo é importante e precisa ser repensada dentro do espaço escolar, segue seu comentário: “Não, tem dia que acho que vou endoidar de tanta correria. É impossível em uma hora e meia fazer tudo isto que é citado. Então temos que privar a família de nossa companhia para fazermos as atividades da escola. ”

Dentre o grupo de respondentes houve 02 respostas sim, de professoras que disseram atuar fora da sala de aula. Segue as respostas e seus comentários:

1 - “Acredito que sim, observação não trabalho na sala de aula. ”

2 - “Não trabalho em sala de aula, mas se o tempo for bem organizado acredito que sim. ”

Identifica-se nas respostas que todos os respondentes foram categóricos em afirmar que o tempo não é suficiente para realizar todas as rotinas previstas, inclusive destaca-se o comentário de que o tempo reservado à AEC é utilizado também para o horário de lanche e que segundo uma respondente é impossível realizar todas as rotinas prevista no AEC no tempo que lhe reservado, o que obriga a levar atividades para casa.

Nesta linha de raciocínio, e buscando respostas a gestão e planejamento do tempo, na visão dos professores, indagou-se sobre práticas atuais em suas rotinas de trabalho que poderiam ser repensadas visando uma gestão melhor do tempo.

08 respondentes disseram sim e dentre os oito, quatro argumentaram que os eventos festivos que fazem parte do calendário da escola precisam ser repensados, pois demandam tempo e esforços do coletivo da escola por vários dias.

Em uma resposta sim, a professora fez um comentário se responsabilizando por toda a gestão do tempo: “ Sim, justamente me organizar mais. Manter-me centrada, não deixar as coisas para a última hora. Fazer cada coisa no seu tempo. Concluir algo para começar outro. ”

02 questionários apresentaram respostas que não contemplam o que foi perguntado.

02 responderam sim e não fizeram comentários e 02 responderam não e também não fizeram argumentações.

Ao avaliarmos estas respostas voltamos as ideias de Gallego e Silva (2010/2011) e Arroyo, (2004), citadas no item 4.2.1, ao convidarmos a uma reflexão sobre a necessidade de (ré) inventar o tempo, em muitos casos, se nega ao professor a oportunidade de ensinar e aprender pela supressão do controle de seu próprio tempo. O professor se torna prisioneiro de um planejamento, ao qual a obediência e aceitação os impõem a execução de sua rotina, em muitas situações, cada vez mais em menores tempos.

Buscando a participação das professoras (es) sobre sugestões e ações que poderiam facilitar uma melhor gestão do tempo, obtivemos as seguintes respostas:

03 respondentes disserem NÃO e se absterão de comentários sobre suas respostas.

Em 4 questionários os respondentes sugeriram o planejamento como facilitador da gestão do tempo. Destacaram ser a melhor forma de organizar o tempo, antecipar situações que possam melhor auxiliar na gestão do tempo.

Entre os questionários que apresentaram sugestões para facilitar uma gestão melhor do tempo, cito:

- Fazer um cronograma das atividades;
- O aumento do horário de AEC;
- Separar 20 minutos do horário das refeições (almoço e jantar) para os professores lancharem;
- Mostra cultural seja substituída por uma mostra de trabalhos durante a última reunião de pais e abrir espaço para discutir os eventos considerado como tradição da escola;
- Redução do dever de casa para a turma de 5 anos;
- Tempo de lanche separado e reservado para os professores;
- Responsabilização e envolvimento da família na educação dos seus filhos.

Avaliando o tempo reservado para as rotinas diárias, os dados coletados nos questionários mostram que o horário da AEC foi comentado pelos respondentes não ser suficiente, precisando ser repensado e passíveis de alterações. Essas alterações apresentam sinalizadas nas sugestões de ações a serem implementadas e nas práticas a serem repensadas. Os eventos que acontecem na escola apreçam como um ponto a ser repensado e analisado pela gestão, comunidade escolar e o grupo de docentes. Estas ponderações dialogam com Nóvoa (2011), pois sugerem uma nova realidade organizacional na gestão do tempo e na quebra de paradigmas quanto ao modelo gerencial.

Fica evidente nos dados avaliados que o planejamento diário, planejamento pedagógico e a construção do calendário carecem de uma organização coletiva. No intuito que as necessidades de formação identificadas no exercício de suas funções possam ser efetivamente traduzidas em processos de formação continuada e inseridas no planejamento escolar, na gestão do tempo da AEC e também na própria cultura da intuição escolar.

Arroyo (2004) compartilha da mesma visão refletida nos dados pesquisados, quando considera que o tempo e o planejamento escolar são produzidos no cotidiano,

de modo particular pelos professores, assim readequando os tempos as e rotinas diárias visando incorporar no planejamento do seu tempo e do tempo da escola e serem agentes impulsionadores da excelência na prática pedagógica.

4.3 - Dialogo sobre a formação continuada com as professoras (es) da EMEICF

Como vimos na bibliografia o desenvolvimento profissional do professor pressupõe permanente aprendizado da docência:

se garantida as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada por si só, algo extremamente formativo. (PEREIRA, ([2018?])).

Diante destas considerações dispusemos nesta pesquisa, realizada no próprio contexto de trabalho, seguir esses preceitos, estabelecendo um diálogo sobre os dados sistematizados com a finalidade de promover a discussão sobre a formação continuada na escola. Neste sentido, foi organizado previamente um café da manhã, no horário da AEC, para repasse das análises dos resultados obtidos nos questionários de pesquisa de campo (Apêndice A).

Neste momento estavam presentes a secretária da escola, o coordenador geral, a coordenadora de turno e todos os respondentes que participaram da pesquisa. Para a demonstração destes resultados foi entregue aos participantes uma cópia do apêndice B. realizado pelo pesquisador uma leitura e discussão dos dados elaborados.

O professorado reagiu de forma positiva aos resultados, mostrando-se participativos e com manifestações espontâneas de apoio, confirmando a realidade sobre a vivência da formação continuada e gestão do tempo da escola.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justificativa para realização do presente trabalho foi baseada no interesse do pesquisador na formação continuada e na necessidade de incorpora-la na gestão do tempo dos professores da educação infantil na escola em que atuou.

Outros pontos considerados foram os entraves e dificuldades vivenciadas pela coordenação e também pelos professores para colocar em prática a formação continuada, de uma forma mais incisiva, no tempo reservado para a AEC.

Baseado nas pesquisas bibliográficas, e na pesquisa de campo foram alcançados os objetivos da pesquisa em analisar a gestão do tempo da formação continuada dos professores de uma escola de educação infantil.

A interpretação de dados mostrou que a rotina de tarefas somadas ao calendário de eventos da escola, e também, o tempo da AEC ser utilizado para discussões administrativas, corroboram para a não priorização desse tempo para apropriação da formação continuada. Assim sendo para que a formação continuada seja inserida na gestão do tempo se faz necessário a quebra destes paradigmas.

Os dados relatados nas entrelinhas dos questionários apontam ser de interesse dos respondentes a criação de uma nova realidade organizacional na EMEICF. Nessa organização, conforme, Nóvoa (2011), a inserção da formação continuada na escola parti do princípio que a experiência da coletividade seja valorizada, que o foco seja o espaço escolar, pois é ali que os professores vivenciam suas dificuldades de realização de suas rotinas diárias.

A reunião realizada para o repasse dos resultados da pesquisa comprovam uma necessidade de mudanças nos processos de formação continuada e gestão do tempo na EMEICF, visto que os dados demonstram o incômodo e a insatisfação com a realidade vivida na escola. E acena para uma perspectiva de afirmação da formação continuada na escola como um importante espaço a ser conquistado e garantido no tempo de trabalho.

Esta pesquisa trouxe importantes conhecimentos para mim enquanto professora da educação infantil, porém, a indagação de como desempenhar as atividades pedagógicas voltadas a educação infantil, realizar todas as atividades inerentes a função do professor (a) da educação infantil e encontrar espaço e tempo, para colocarem, de forma sistematizada, a formação continuada em prática? Esses questionamentos necessitam de mais pesquisas e embasamentos teóricos para que tal sejam respondidos e assim, se necessário, possam ser utilizados na construção desta nova realidade organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BELO HORIZONTE. (2014). Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação: Desafios da formação**. Volume 1 Fundamentos. Belo Horizonte: SMED, 2014.

BELO HORIZONTE. **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. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1200509>. Acesso em: 18 de jul. 2019.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 7.577 de 21 de setembro de 1998**. Concede Benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1998/757/7577/lei-ordinaria-n-7577-1998>. Acesso em: 28 set. 2019.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8679 de 11 de novembro de 2003**. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis N°s 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/867/8679/lei-ordinaria-n-8679-2003->. Acesso em: 16 set. 2019.

BELO HORIZONTE. **PORTARIA nº 275 de 21 de agosto de 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. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1148318>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. (2006). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554-8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. (2006). **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. 60p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. (2006a) (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. 6p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. (2013). **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 16 set. 2019.

EMEICF. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte, 2017.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

GALLEGO, Rita de Cassia. “MUITO ENSINO, MUITA INSTRUÇÃO EM DIMINUTÍSSIMO ESPAÇO DE TEMPO”1: UM ESTUDO DAS RECOMENDAÇÕES DIRIGIDAS AOS PROFESSORES PRIMÁRIOS ACERCA DO MELHOR MODO DE “UTILIZAR” O TEMPO (1902-1919). USP, São Paulo: [2010]. Disponível: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3150.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

GALLEGO, Rita de Cassia; SILVA, Vivian Batista da. **A gestão do tempo e do espaço da escola**. Curso de Gestão da Escola para Diretores, Programa REDEFOR, SEE/USP, São Paulo: 2010/2011. Disponível https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3252346/mod_resource/content/1/texto%20tempo%20e%20espa%C3%A7o%20Rita%20Gallego%20e%20Vivian%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma Mudança Educativa**. 2º ed. Porto. Portugal: Porto Editora, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências; tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária; [tradução Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez, 2016.

KISHIMOTO, Tizuka. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. SP: Cortez, 2006.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação a pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. [1999]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26374643> Os professores na virada do milênio do excesso dos discursos a pobreza das práticas). Acesso em: 08 ago. 2019.

NÓVOA, António. **Tendências atuais na formação de professores**: o modelo universitário e outras possibilidades de formação: In: Conferência, 17. 2011, São Paulo. Águas de Lindoia, Unesp, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação continuada de Professores**. [2018?] Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso em 26 de setembro de 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia; JENSEN, Jytte Juul; PERALTA Espinosa, Maria Victoria. **A questão da qualidade na Educação Infantil**: experiências internacionais. BRASIL, MEC. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para Todos. (Anais). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 153-168.

SILVA, I. *et al.* **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

ANEXO

ANEXO A - DESCRIÇÃO DOS CARGOS FUNÇÕES

DIREÇÃO

São competências gerais dos cargos de Diretor de Escola Municipal e de Diretor de Emei, conforme Art. 11 da Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018:

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.

III – atuar como Presidente do caixa escolar, conforme previsto no Art. 25, do Art. 28 – o Caput, cita:

O art. 21 da Lei nº 3.726, de 20 de março de 1984, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 21 - O Presidente e o Vice-Presidente da Caixa Escolar serão, respectivamente, o Diretor e o Vice-Diretor da unidade escolar.

Parágrafo único - Os demais membros da Diretoria e os membros do Conselho Fiscal serão eleitos entre os sócios, exceto o Tesoureiro e seu suplente, que serão eleitos entre os servidores da escola..(BELO HORIZONTE, 2018)¹³

Em complemento as definições acima o Decreto Nº 17.005, De 31 de outubro de 2018, em seu art. . 1º, 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;

¹³ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1200509>

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. (BELO HORIZONTE, 2018).

VICE DIREÇÃO

São competências gerais da função pública de Vice-Diretor de Escola Municipal e de Vice-Diretor de Emei, conforme Art. 12 da Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018:

- I - cumprir e fazer cumprir as normas e diretrizes emanadas da Smed e coordenar a gestão dos processos administrativos e financeiros, de modo a assegurar o suprimento e a eficiência dos serviços relevantes para a Unidade Escolar;
 - II - ser o vice-presidente da Caixa Escolar, substituindo o Diretor na sua ausência ou no seu impedimento, para todos os fins.
- Parágrafo único - As atividades a serem desempenhadas pelo Vice-Diretor de Escola Municipal e pelo Vice-Diretor de Emei serão regulamentadas em decreto, dentro dos limites das atribuições definidas no *caput* deste artigo.
- III – atuar como Vice-Presidente do caixa escolar, conforme previsto no Art. 25, do Art. 28 – o Caput, cita:

O art. 21 da Lei nº 3.726, de 20 de março de 1984, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 21 - O Presidente e o Vice-Presidente da Caixa Escolar serão, respectivamente, o Diretor e o Vice-Diretor da unidade escolar.

Parágrafo único - Os demais membros da Diretoria e os membros do Conselho Fiscal serão eleitos entre os sócios, exceto o Tesoureiro e seu suplente, que serão eleitos entre os servidores da escola. (BELO HORIZONTE, 2018).

Em complemento as definições acima o Decreto Nº 17.005, De 31 de outubro de 2018, em seu art. . 2º, publicado no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, estabelece:

Art. 2º – São atividades das funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Escola Municipal e de Vice-Diretor de Emei, nos termos do parágrafo único do art. 12 da Lei nº 11.132, de 2018:

I – fazer a gestão dos processos administrativos e financeiros de modo a assegurar o regular funcionamento da unidade escolar e a eficiência dos serviços por ela prestados;

II – responsabilizar-se pelo controle do almoxarifado, pela conservação e pelo inventário do patrimônio da unidade escolar;

III – atestar, pessoalmente ou por meio de delegação formal a servidor efetivo da unidade escolar, o recebimento de produtos adquiridos ou a prestação de serviços contratados pelo Poder Executivo entregues ou executados na unidade escolar;

IV – responsabilizar-se pela plena execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae –, no âmbito da unidade escolar, com a supervisão da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania – Smasac;

V – supervisionar a alimentação de dados nos sistemas de informação utilizados pela gestão pública na unidade escolar;

VI – supervisionar a qualidade dos serviços prestados na execução da limpeza, da manutenção e da conservação do ambiente físico, da edificação e dos espaços externos utilizados pela unidade escolar, reportando à Smed possíveis irregularidades na prestação destes serviços;

VII – responsabilizar-se pela requisição, recebimento e distribuição de insumos necessários para fins administrativos e pedagógicos;

VIII – substituir o Diretor e cumprir os compromissos por ele assumidos na sua ausência ou no seu impedimento;

IX – participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo;

X – presidir a Caixa Escolar na ausência ou impedimento do Diretor da unidade escolar;

XI – responsabilizar-se pelo recebimento, pela guarda e pela distribuição dos livros didáticos, em conformidade com as regras estabelecidas pelo Programa Nacional de Livro Didático – PNLD;

XII – desenvolver outras atividades definidas em regulamento próprio ou que, em virtude de sua natureza, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência.

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; (BELO HORIZONTE, 2018).

- 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. (BELO HORIZONTE, 2018).

COORDENADOR GERAL

O Coordenador Pedagógico Geral I e II tem como competência, conforme Art. 14 da Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018:

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.

Em complemento as definições acima o Decreto Nº 17.005, De 31 de outubro de 2018, em seu art. . 3º, 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 (BELO HORIZONTE, 2018).

SECRETARIA

O Secretário Escolar tem como competência geral, conforme art. 16 da Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018:

Coordenar e efetivar os procedimentos necessários à escrituração escolar, à regularidade e à fidedignidade dos registros dos processos administrativos e pedagógicos da unidade escolar, em consonância com a legislação vigente e com as diretrizes emanadas da Smed.

Em complemento as definições acima o Decreto Nº 17.005, De 31 de outubro de 2018, em seu art. . 4º, publicado no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, estabelece:

- Art. 4º – São atividades do cargo comissionado de Secretário Escolar, nos termos do parágrafo único do art. 16 da Lei nº 11.132, de 2018:
- I – assegurar a fidedignidade e a regularidade dos registros dos processos administrativos e pedagógicos da unidade escolar, conforme legislação vigente e procedimentos definidos pela Smed;
 - II – coordenar a equipe da Secretaria Escolar, com vistas à racionalização do trabalho dos seus servidores e ao bom funcionamento do setor;
 - III – monitorar e atualizar continuamente os dados nos sistemas informatizados utilizados pelo Poder Executivo, no que couber à Secretaria Escolar;
 - IV – organizar e manter atualizada a coletânea de leis, resoluções, portarias e demais documentos normativos utilizados no trabalho da Secretaria Escolar;
 - V – colaborar com o Diretor e o Coordenador Pedagógico Geral nos processos de controle da frequência escolar dos estudantes;
 - VI – responsabilizar-se pelos documentos produzidos e emitidos pela Secretaria Escolar;

- VII – fornecer, quando solicitados, dados inerentes às funções da Secretaria Escolar;
- VIII – responsabilizar-se pelos dados informados ao censo escolar anual, observando as orientações e os prazos estabelecidos;
- IX – manter sigilo sobre assuntos pertinentes ao trabalho da Secretaria Escolar, bem como sobre informações pessoais de estudantes, famílias e profissionais da educação;
- X – participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos pelo Poder Executivo, visando ao aprimoramento de seu desempenho;
- XI – responsabilizar-se por outras tarefas que, em virtude de sua natureza ou de disposições regulamentares, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência. (BELO HORIZONTE, 2018).

APOIO A COORDENAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico EMEICF (2017, item II) - Os Sujeitos do processo educativo – define o processo de escolha e as atribuições do profissional que atuara na função de apoio a coordenação.

O processo seletivo é realizado no início do ano letivo, através de uma eleição de professores candidatos à vaga. O eleito tem como atribuições:

- Substituir o coordenado pedagógico em sua ausência;
- Auxiliar o coordenador geral em suas atividades e demandas pedagógicas;
- Substituição de professores na ausência do professor da regência compartilhada.

REGÊNCIA COMPARTILHADA

O Art. 6º da Portaria do SMD N° 275/2015 de 21 de agosto de agosto de 2015, em seus incisos 2º e 3 defini as atribuições para o cargo de regência compartilhada e atribui a coordenação pedagógica a responsabilidade pela organização da mesma.

§ 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. (BELO HORIZONTE, 2015).

Na EMEICF a regência compartilhada tem como prioridade substituir as docentes em suas ausências. Caso não haja ausências das professoras regentes a

docente da regência compartilhada terá em sua carga horária a disponibilidade de 01:20 uma hora e vinte minutos semanais para auxiliar junto as professoras regentes suas necessidades específicas ou desenvolvendo projetos pedagógicos.

PROFESSOR

O Art. 3º da lei Nº 8679, de 11 de novembro de 2003 estabelece e cria o cargo de Educador Infantil, que se integra o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação. Definindo também:

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

ÁREA DE ATUAÇÃO: unidade municipal 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 eixo norteador do desenvolvimento infantil;

V - assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso 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 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 - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas.

(NR) (BELO HORIZONTE, 2003).

CANTINEIROS/COZINHEIRAS

O Projeto Político Pedagógico EMEICF (2017, item II) - Os Sujeitos do processo educativo – define as atribuições da função de cantineiros/cozinheiros, sendo:

- I. Fazer as refeições diárias executando os cardápios que vem da Prefeitura de Belo Horizonte para as crianças;
- II. Fazer a limpeza da cantina e do refeitório;
- III. Organizar a despensa de alimento;
- IV. Servir os alunos em duas refeições por turno: um lanche e uma refeição completa (almoço e jantar);
- V. Fazer o servir o café, almoço e jantar;
- VI. Conhecer o projeto da escola para atender as necessidades com flexibilidade;
- VII. Ter informação sobre a frequência das crianças para planejamento das refeições;
- VIII. Observar e planejar os horários de alimentação de acordo com a rotins das turmas;
- IX. Apoiar e buscar apoio da direção e coordenação da escola;
- X. Participar de atividades da escola (sábados e apresentações envolvendo pais) desempenhando suas atribuições servindo alimentação única para todos;
- XI. Organizar o deposito de alimentos;
- XII. Organizar o freezer e a geladeira verificando validade de alimentos, frutas e verduras. (EMEICF, 2017).

SERVIÇOS GERAIS

O Projeto Político Pedagógico EMEICF (2017, item II) – Os Sujeitos do processo educativo – define as atribuições da função de serviços gerais, sendo:

- I. Seguir a escala apresentada pela direção com as tarefas da rotina;
- II. Limpar as salas de aula duas vezes por dia na entrada e na troca de turno;
- III. Limpar constantemente os banheiros (de acordo com a necessidade);
- IV. Manter limpos os corredores, bebedouros e refeitório;
- V. Limpar diariamente a área externa da escola: parquinho e estacionamento;
- VI. Fazer o recolhimento do lixo para ser disposto na rua três vezes por semana;
- VII. Lavar os coletes de passeio e fantasias usadas em festas sempre que houver necessidade;
- VIII. Lavar as roupas das crianças quando acontecer imprevisto na rotina;
- IX. Manter a limpeza dos espaços escolares;
- X. Repor materiais de limpeza e higiene em salas de aula e banheiros, assim como na sala dos professores;
- XI. Realizar o trabalho de limpeza em conjunto;
- XII. Redistribuir coletivamente as atividades sempre que for necessário (ex. falta de um funcionário); estar atento às crianças nos espaços escolares para, se necessário, avisar aos professores. (EMEICF, 2017).

PORTEIROS

O Projeto Político Pedagógico EMEICF (2017, item II) – Os Sujeitos do processo educativo – define as atribuições da função de Porteiro, sendo:

- I. Receber pessoas com cortesia;
- II. Abrir o portão para entrada e saída das crianças;
- III. Identificar pessoas e carros que entram na escola conduzindo-os a pessoa ou setor desejado;
- IV. Impedir a saída de crianças sozinhas;
- V. Abrir a escola, desarmar o alarme e fazer a ronda verificando as portas, e algum problema, aparelhos ligados;
- VI. Conhecer o projeto da escola para pautar suas atribuições nos objetivos educativos que o fundamentam;
- VII. Apoiar e buscar apoio na direção e coordenação da escola;
- VIII. Participar de atividades coletivas da escola desempenhando suas atribuições;
- IX. Ajudar no cuidado com a escola;
- X. Observar as crianças no movimento da portaria para relatar à coordenação e direção alguma situação inadequada. (EMEICF, 2017).

ARTIFÍCIO

O Projeto Político Pedagógico EMEICF (2017, item II) – Os Sujeitos do processo educativo – define as atribuições da função de Artífice, sendo:

- I. Realizar a manutenção da escola;
- II. Executar reparos de pintura da escola quando necessário;
- III. Reparar a escola nas paredes, serviços de alvenaria, telhado e parte elétrica e hidráulica;
- IV. Apoiar a equipe de limpeza no trabalho que envolve situações com equipamento pesado como levantar canaletas, por exemplo;
- V. Realizar, com equipamento adequado, pequenos serviços de serralheria;
- VI. Atender às demandas de manutenção da escola das possibilidades com os equipamentos disponíveis;
- VII. Contribuir com situações que a escola necessite como ajudar na portaria e serviços externos. (EMEICF, 2017).

AUXILIAR DE SECRETARIA

Art. 21 do art 28 – caput da Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, estabelece:

§ 4º - Os atuais ocupantes dos cargos de Auxiliar de Secretaria Escolar e de Auxiliar de Biblioteca Escolar serão posicionados no cargo de Assistente Administrativo Educacional, na tabela referente à jornada de 30 (trinta) horas semanais, considerando o seu posicionamento na data da publicação desta lei e reservada a possibilidade de ascensão à tabela de 40 (quarenta) horas.

§ 5º - Em decorrência do posicionamento previsto no § 4º deste artigo, a contagem de tempo, para fins da obtenção de progressão por merecimento, iniciada no cargo anterior, não será interrompida.

§ 6º - A área de atuação do cargo de Assistente Administrativo Educacional abrangerá a Rede Municipal de Educação.

§ 7º - Os ocupantes do cargo de Assistente Administrativo Educacional terão prioridade para a permanência no mesmo local de lotação em que desempenham as atribuições dos cargos de Auxiliar de Secretaria Escolar e de Auxiliar de Biblioteca Escolar, de acordo com a demanda da Rede Municipal de Educação.

§ 8º - O Assistente Administrativo Educacional terá como atribuição geral a execução de atividades relacionadas às rotinas administrativas e à organização das Secretarias e das Bibliotecas Escolares e demais espaços da Rede Municipal de Educação, realizando atendimento às comunidades escolar e local.

§ 9º - As atividades a serem desempenhadas pelo Assistente Administrativo Educacional serão regulamentadas em decreto, dentro dos limites das atribuições definidas no § 8º deste artigo.

§ 10 - A escolaridade mínima para ingresso no cargo de Assistente Administrativo Educacional será o ensino médio completo, nos termos definidos pelo Ministério da Educação – MEC (BELO HORIZONTE, 2018).

Das atribuições do Auxiliar de Secretaria Escolar Art. 27 da lei N° 7.790 de 30 de agosto de 1999.

- I- Participar da elaboração do planejamento dos trabalhos de secretaria da unidade escolar juntamente com o Secretário Escolar e à Direção;
- II- Executar as tarefas necessárias à consecução dos objetivos do planejamento dos trabalhos de secretaria, coordenadas pelo secretário Escolar ou pela Direção;
- III- Atender a comunidade escolar pais, mães, responsáveis pelos estudantes, estudantes, professores e funcionários, prestando-lhes informações e expedindo documentos da escrituração escolar;
- IV- Efetivar a escrituração e registros escolares, mantendo-os atualizados e ordenados, garantindo sua fidedignidade e seu adequado arquivamento;
- V- Colaborar em programas que comprovam a agilidade de serviço interno e externo, na organização e manutenção (BELO HORIZONTE, 1999).

AUXILIAR DE APOIO A INCLUSÃO

O Projeto Político Pedagógico EMEICF (2017, item II) – Os Sujeitos do processo educativo – define que as competências e atribuições da função Auxiliar de apoio a inclusão em:

Acompanhar o aluno incluído, dando suporte à professora nas locomoções desse aluno, na hora do lanche, das refeições, nas idas ao banheiro, no parquinho, na biblioteca e onde mais se fizer necessário, para viabilizar a participação do aluno em todas as atividades da rotina escolar. Quando não se fizer necessário o

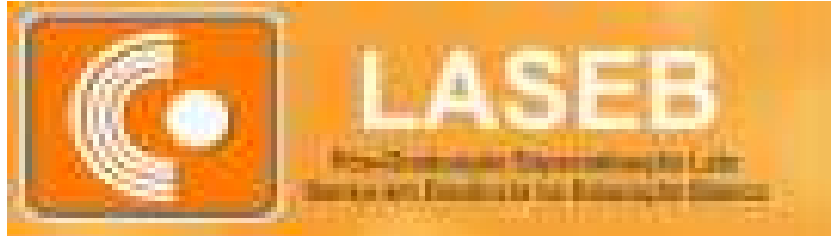
acompanhamento definido anteriormente, o Auxiliar de apoio a inclusão incumbir-se-á da atividade pedagógica que a professora ou direção solicitar.

VIGILANTES

O Projeto Político Pedagógico EMEICF (2017, item II) – Os Sujeitos do processo educativo – destaca que a atuação dos vigilantes é essencial à guarda e proteção do patrimônio escolar, pois, este é um dos pilares do bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disto, em sábados letivos, no período da tarde, em que acontecem a maioria das festas comemorativas, há a colaboração destes funcionários na segurança do evento

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário de Avaliação



Questionário de Pesquisa de Campo – UFMG – LASEB

Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores

Pesquisadora: Márcia Aparecida da Silva Santos

Este questionário tem como objetivo prover dados que analisados possam levar a uma reflexão prática e um estudo de caso na Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz para o tema de pesquisa:

FORMAÇÃO CONTINUADA E A GESTÃO DO TEMPO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1995, p. 26)

Para tanto, pedimos sua colaboração respondendo em acordo com sua visão e experiência sobre os tópicos tratados.

Não precisa explicitar seu nome e sua identidade será resguardada na análise dos 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 _____ você tem filhos? () Não () sim. Quantos? _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRABALHO

5- Em relação a sua formação acadêmica, especifique o que você possui: (em caso de duas ou mais formações 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 (a)? _____

9- Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____

10- Você trabalha em dois turnos nesta escola? () Sim () Não

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

FORMAÇÃO CONTINUADA

01 - Você identifica momentos de formação continuada dentro da escola?

02 - Você considera que o tempo das terças-feiras e quintas-feiras (07:00 às 07:30 e 17:00 às 17:30) como de formação continuada? Por que?

03 - Você tem sugestão sobre como podemos organizar a formação continuada na escola?

04 - Você realiza formação continuada na sua vida profissional? Como? Quais?

05 - Qual a importância da formação continuada para você?

06 - Você considera importante a implementação de momentos de formação Continuada da escola? Comente.

07 - Você tem interesse em algum tema e/ou conteúdo que podemos abordar na formação continuada na escola? Quais?

08 - Você tem sugestão de tema e/ou conteúdo que possa ser de interesse geral para abordarmos na formação continuada na escola? Quais?

09 - Em relação ao processo de formação continuada, enumere as opções abaixo de acordo com a relevância?

- () Troca de experiência com o grupo de trabalho;
- () Roda de conversa;
- () Grupo de estudos;
- () Convidados externos;
- () Debates;
- () Outras _____

TEMPO NA ESCOLA

10 - O tempo de trabalho dentro da escola é suficiente para realização de todas as tarefas do dia a dia da escola? (Correção do dever de casa, planejamento, atendimento aos pais, leitura de agenda, entre outros).

11 - Existem práticas que fazem parte da sua rotina de trabalho que poderiam ser repensadas visando uma gestão melhor do tempo?

12 - Você tem sugestões de ações a serem implementadas que facilitem uma gestão Melhor do tempo? Qual?

APÊNDICE B - Apresentação de resultados no local de pesquisa



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

Belo Horizonte, outubro de 2019

Márcia Aparecida da Silva Santos

Discussão sobre os dados levantados sobre a formação continuada na nossa escola

TEMA: FORMAÇÃO CONTINUADA E A GESTÃO DO TEMPO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada é a prática de estar em permanente processo de formação tanto na escola quanto fora dela e constitui um direito nosso, previsto na LDB de 1996. Ela pode assumir diferentes formatos, tanto estudos individuais e coletivos na escola quanto em outras instituições. O que justifica essa formação é a evidencia de que nossa formação como docente não se consolida com o diploma de graduação ou de ensino médio em magistério. Hoje, tanto nós professores, quanto qualquer outra profissão necessita de uma formação constante, pois as mudanças são contínuas e nos demanda aprendizados sobre nossa prática.

Foram entregues 17 questionários, sendo respondidos 14, dos quais, apresento uma síntese dos resultados obtidos.

1º PARTE: FORMAÇÃO CONTINUADA

- ✓ Todo o corpo docente da escola entende a importância da formação continuada como meio para se manterem atualizados, aprofundarem em temas que os possibilite acesso a novas ferramentas e métodos pedagógicos, desta forma tornando o trabalho mais produtivo e condizente com as necessidades e carências que encontram na execução de suas atividades diárias.
- ✓ Encontros semanais para formação continuada?
 - ✓ 05 respondentes afirmaram ser de formação continuada, pois nestes encontros acontecem os repasses feitos pelo Coordenador e troca de experiências pelos colegas;

- ✓ 08 respondentes disseram que não consideram estes encontros como momentos de formação continuada, afirmam ser somente para repasse de informações gerais e tomadas de decisões coletivas

Diante dos dados, é possível concluir não haver consenso ao que se destina os encontros semanais (o propósito ou previsto pelo AEC é a utilização deste tempo, além de outras atividades, buscar a formação continuada).

- ✓ Sugestões de temas para formação continuada:

O grupo citou os temas abaixo ser de interesse para a busca de novos conhecimentos e instrumentos para facilitar suas atividades diárias e sua interação com os alunos no tempo e espaço da escola.

Educação Infantil	A	Planejamento	A	Alfabetização	A	Linguagem Matemática	Outros	A
Desenvolvimento Infantil	1	Currículo da educação Infantil	1	Alfabetização	5	Jogos	Inclusão	1
Dificuldades de aprendizagem	1	Anamnese	1	Sequência didática	4		Neurociências	1
Desenvolvimento das habilidades e competências	1	Elaboração de relatórios	3				Musicalização	3
A importância do brincar	4	Construção do Planejamento anual, mensal e semanal	1				Contação de histórias	5
Avaliação na educação infantil	1						Educação Sexual	1
Competências sócio emocionais	1							

A- Quantidade de sugestões no universo pesquisado

- ✓ Métodos/Meios para promover a formação continuada no tempo e espaço escolar de acordo com a prioridade e relevância do grupo pesquisado.

- 1° - Troca de experiência com o grupo de trabalho;
- 2° - Roda de conversas;
- 3° - Convidados externos;
- 4° - Grupo de estudos;
- 5° - Debates.

2° PARTE: TEMPO NA ESCOLA

- ✓ O tempo é suficiente para realização de todas as atividades diárias?

12 respondentes disseram não, quando questionados se o tempo de trabalho é suficiente para realização de todas as tarefas do dia, vale ressaltar que todos atuam

em sala de aula e 5 destes informaram que levam atividades para executarem em casa.

2 respondentes que não atuam em sala de aula responderam ser suficiente o tempo. Analisando a resposta acima vemos a necessidade de uma reflexão sobre o planejamento e gestão dos tempos, rotinas, utilização e adequação dos espaços escolares.

- ✓ Avaliação de práticas que fazem parte da rotina de trabalho e que podem ser repensadas para uma melhor gestão do tempo

Número de respostas	Resposta
02	Sim e sem comentários
02	Não sem comentários
02	As respostas não contemplam o que foi questionado
08	Sim, todos argumentaram que as atividades de preparação para os eventos festivos, que fazem parte do calendário da escola, precisam ser repensados. Demandam tempo e esforço do coletivo da escola por vários dias.

As alegações de 72% dos respondentes sugerem uma reavaliação do planejamento e gestão do tempo dedicado a preparação dos eventos. Cabe neste momento repensar em grupo e numa gestão democrática as melhores formas e práticas para realização destes eventos.

- ✓ Sugestões obtidas dos respondentes para ações que facilitam uma melhor gestão do tempo.
 - * Fazer um cronograma das atividades;
 - * Aumentar o horário do AEC (Sugestão inviável tendo base de 1/3 da carga horaria para o AEC, definida na portaria 275/2015)
 - * Reservar 20 minutos da carga horária para as refeições dos professores;
 - * Mostra cultural – Substituir por uma mostra de trabalhos durante a última reunião de pais;
 - * Rever os eventos associados a tradição da escola;
 - * Redução do dever de casa para a turma de 5/6 anos;
 - * Promover o envolvimento e responsabilização da família na educação de seus filhos;
 - * 04 respondentes sugeriram adoção do planejamento como elemento facilitador e destacaram ser a melhor forma de se organizar, antecipar situações e ações que possam auxiliar a melhor gestão do tempo.