

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

Cássia Claudiano Costa de Souza

Coordenação pedagógica e o processo de formação docente em uma escola da Educação Infantil

Belo Horizonte

2019

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

Cássia Claudiano Costa de Souza

Coordenação pedagógica e o processo de formação docente em uma escola da 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: sujeitos e prática no cotidiano escolar

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria Jose B. P. Flores

Belo Horizonte

2019

S729c

Souza, Cássia Claudiano Costa de, 1974-
Coordenação pedagógica e o processo de formação docente em uma
escola da educação infantil [manuscrito] / Cássia Claudiano Costa de
Souza. - Belo Horizonte, 2019.
63 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

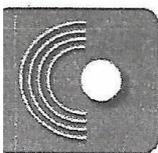
Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Educação de crianças. 6.
Mediação. 7. Professores - Ambiente de trabalho.

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

CDD- 370.71

Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



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

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

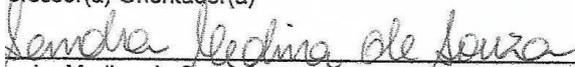
nos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Coordenação pedagógica e o processo de formação docente em uma escola de Educação Infantil”, do(a) aluno(a) Cássia Claudiano Costa de Souza. 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 80, conceito B. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhá-lo 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) _____
Cássia Claudiano Costa de Souza

Registro na UFMG: 2018748950



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



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



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

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por ter aberto essa porta, para que eu pudesse crescer no conhecimento e na graça para o exercício da minha função dentro do espaço escolar. O amor Dele é incomparável e sempre quer que eu vá bem em todas as coisas.

Ao amor da minha vida Ezequiel, pela parceria e dedicação de sempre.

Ao meu amado filho João Vitor, pela paciência e carinho.

Aos meus familiares, por se alegrarem comigo na realização desse sonho.

À gestão escolar, às professoras, colegas de trabalho, e demais funcionários por participarem direta e indiretamente desta pesquisa.

À Maria flor orientadora paciente, incentivadora e auxiliadora, agradece pelo tempo dispensado, atendimentos fora do horário, pelas leituras atentas e pelas intervenções realizadas.

Às colegas de sala, que compartilharam comigo os desafios do LASEB, obrigada pelo fortalecimento de todos os sábados.

À coordenação do LASEB pela organização exemplar e pela acolhida.

RESUMO

A realização deste trabalho teve como objetivo pesquisar a percepção dos professores sobre formação continuada e a atuação do coordenador pedagógico geral na mediação desta formação no contexto de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte, tendo em vista que os professores devem refletir sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la e ao coordenador pedagógico cabe coordenar ações de formação continuada para os docentes e organizar o trabalho pedagógico para que essa formação aconteça. Essa pesquisa buscou contribuir para o entendimento acerca das diversas possibilidades de formação continuada, com destaque para a formação em serviço, que acontece em um espaço escolar privilegiado, por meio de um trabalho colaborativo com trocas de experiência e tem os professores como protagonistas. Contribui também para resgatar a identidade e o território de atuação do coordenador pedagógico geral, por meio da literatura acadêmica e legislação vigente.

Palavras-chave: Formação continuada dos professores; Troca de experiências; Coordenador pedagógico.

ABSTRACT

The realization of this work had the purpose to research about the Teacher's perception regarding continuous education and the performance of the Pedagogical Coordinator in the mediation of this education in the context of a Preschool Education in the Belo Horizonte's municipal school system, having in mind that the Teachers need to reflect about their professional practice, seeking to improve it and, the Pedagogical Coordinator needs to coordinate continuous education actions for the Teachers and organize the pedagogical work to make sure that this education happens. This research sought to contribute to the understanding about the many possibilities of continuous education, giving emphasis to the education in service, which happens in a specific school space, through a collaborative work with the exchanging of experiences and it has the Teachers as protagonists. It also contributes to rescue the identity and the service territory of the general Pedagogical Coordinator, through the academic literature and current legislation.

Key Words: Teacher's continuous education; Exchanging of experiences; Pedagogical Coordinator.

Sumário

Introdução	11
1.1 O coordenador pedagógico no contexto brasileiro e no Município de Belo Horizonte ..	15
1.2 A atuação do coordenador pedagógico	17
1.3 Formação docente: aspectos conceituais e sua relação com a formação continuada ..	19
1.3.1 Modelos e concepções de formação continuada	22
1.3.2 O que é formação docente em serviço?	23
1.3.3 Aspectos legais da formação docente em Belo Horizonte	25
2. Metodologia	28
2.1 Organização do trabalho pedagógico na escola	29
2.1 Caracterização da escola	33
3. Apresentação e análise dos dados	37
3.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados	37
3.2 Como está organizada a formação na escola	38
3.2.1 Análise dos registros de reuniões para formação: 1º encontro	39
3.1.2 Registro da Reunião pedagógica mensal	43
3.1.3 Análise dos registros de reuniões para formação: 2º encontro	43
3.1.4 Análise dos registros de reuniões para formação: 3º encontro	46
3.1.5 Análise dos registros de reuniões para formação: 4º encontro	47
3.3 O que disseram os professores sobre a formação na escola e a ação da coordenação pedagógica nesse processo	49
3.3.1 Perfil dos professores respondentes e as condições de trabalho	49
3.2.2 O entendimento dos professores sobre formação continuada	52
3.2.3 Visão dos professores sobre a relação e contribuição desse profissional no processo de formação do corpo docente	55
Considerações finais	58
Referências	60

Lista de Gráficos

Graf. 1 Formação Inicial do Corpo Docente.....	50
Graf. 2 Jornada de trabalho e em quais Instituições	51
Graf. 3 Entendimento sobre formação continuada	53

Lista de Figuras

Fig. 1 Organograma da escola	29
---	----

Lista de Tabelas

Tab. 1 Organização dos Professores em turmas por idade dos alunos, horários de recreação e alimentação das crianças e horários destinados às Atividades Extraclasse para os docentes – turno manhã	32
Tab. 2 Organização dos Professores em turmas por idade dos alunos, horários de recreação e alimentação das crianças e horários destinados às Atividades Extraclasse para os docentes – turno tarde	33

Lista de Siglas

ACPATE – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FAE – Faculdade de Educação
GDE – Gratificação de Dedicção Exclusiva
LASEB – Lato Senso de Educação Básica
PAP – Programa de Ação Pedagógica
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifca Universidade Católica
SMED – Secretaria Municipal de Educação
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

Introdução

Meu nome é Cássia Claudiano Costa de Souza, sou graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Iniciei minha carreira docente na rede municipal de Belo Horizonte em 2012 em uma escola municipal de Educação Infantil.

Desde o meu ingresso na carreira da educação venho presenciando e enfrentado desafios para implementação de uma educação de qualidade na regência de turma nos primeiros quatro anos e na coordenação pedagógica nos últimos três.

Em 2017, a convite da gestão assumi a função de coordenadora pedagógica. Nos anos anteriores a 2019, a escolha do coordenador era por indicação

As funções de coordenação eram definidas pela Portaria SMED 275/2015 e acompanhadas pela gestão e pelas acompanhantes pedagógicas¹ da regional.

Assim, mediante aos grandes desafios encontrados no desempenho dessa função, e com a oportunidade dada, me inscrevi para o sorteio para o curso em a pós-graduação em Coordenação Pedagógica: sujeitos e práticas no cotidiano escolar oferecido pelo Laseb/Fae/UFMG e fui contemplada. Então, com o intuito de aprender, refletir e aprimorar minha prática no cotidiano escolar, visando proporcionar uma educação de qualidade às crianças e o crescimento profissional dos professores mediante uma reflexão das práticas pedagógicas e uma organização do trabalho pedagógico, matriculei-me no curso

Ao ingressar na pós-graduação observei que as dificuldades no exercício da função não eram uma particularidade minha, mas de todas as coordenadoras matriculadas. O Laseb veio ampliar e aprofundar nossa visão, porque os conteúdos trabalhados, os questionamentos, as buscas por soluções de todas nós, e os relatos de experiências das coordenadoras foram relatos significativos, em que, com a escuta recíproca, aprendemos uns com os outros também (MATE, 2012). Então, além de expostos aos referências teóricos, para aprimoramento da prática, fomos todos expostos uns aos outros e as relações nos encontros de sábados faziam parte do

¹As acompanhantes pedagógicas são profissionais responsáveis pela supervisão, acompanhamento e a avaliação sistemática das instituições de educação infantil, fazem parte do quadro de funcionários das regionais educacionais do Município de Belo Horizonte.

conteúdo e do currículo, o que levou a busca de implementação das teorias em nossa prática no contexto escolar.

É essencial a importância das experiências que estão sendo geradas a partir das diferenças culturais de cada escola/região, em meio a enfrentamentos, lutas, discussões e também diálogos e solidariedade. Momento rico de construção de uma territorialidade que deve ser vista e trabalhada com muita perspicácia. (Mate, 2012, p.23)

Uma das primeiras questões do curso foi dialogar mediante a literatura e as discussões em grupo sobre as funções do coordenador. Será tratada aqui, em especial, a função de mediar a formação continuada dos professores, pois veio de encontro às observações realizadas no início do exercício da função (CHRISTOV, 2012; MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014).

A dificuldade da prática pedagógica dentro de sala de aula e a falta da troca das experiências entre o corpo docente e a necessidade de se organizar os tempos e os espaços para a formação continuada dos professores vieram de encontro à indicação do trabalho de conclusão de curso, que deve ser o de reflexão da nossa prática.

Refletindo sobre o espaço escolar no qual atuo como espaço de formação tanto das crianças quanto dos professores, volto aos anos anteriores para relatar como aconteciam as formações continuadas do corpo docente.

O espaço de formação dos professores era em reuniões pedagógicas mensais², programadas pela Secretaria Municipal de Educação e realizadas fora do horário de trabalho, e, anualmente, dentro do horário de trabalho, por meio de contratação de especialistas. Embora a participação nas reuniões fosse remunerada nem todos os professores participavam. Nelas eram promovidas, oficinas, trocas de experiências e repasses administrativos.

As formações anuais, com todo o corpo docente, por meio de contratação de especialistas se davam durante o horário de trabalho. A escola contratavaicineiros

² As reuniões pedagógicas estavam previstas em legislação municipal a participação nessas reuniões era remunerada, sendo limitada a participação uma vez a cada mês, durante dez meses. A remuneração era afixada no valor de R\$ 100,00. A participação não era obrigatória e era efetivada fora do horário de trabalho, geralmente a noite nessa escola em especial.

para assumirem as salas e os professores eram divididos em dois grupos de estudos. O corpo docente escolhia o tema a ser abordado e a gestão escolar efetuava a contratação dos profissionais capacitados para ministrarem os cursos.

Embora tenha sido extinta a reunião remunerada, na nossa escola continuamos com as reuniões mensais, nos horários destinados para atividades extraclasse, entre a gestão/coordenação e os professores. Reuniões como espaços de repasses de informações, implementação de projetos, apresentação e resolução de demandas escolares e ou administrativas e para a organização de eventos.

Refletindo então sobre o potencial desse espaço para implementarmos essas reuniões, como tempo de formação, no segundo semestre de 2018 colocamos na pauta a discussão sobre a importância da formação continuada dos professores e sua contribuição para o crescimento profissional e para a melhoria da prática pedagógica. A discussão foi bem aceita, porém o desafio para além das discussões foi o do engajamento do corpo docente, as atividades rotineiras e os imprevistos do dia a dia que a coordenação enfrenta, além de se empenhar na formação continuada dos professores.

A partir das discussões vimos necessidade de pesquisar o corpo docente da escola dentro da temática abordada.

Portanto a realização deste trabalho teve como objetivo pesquisar a percepção dos professores sobre formação continuada e a atuação do coordenador pedagógico geral na mediação desta formação no contexto da Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte em que atuo como coordenadora geral. Tendo em vista que os professores devem refletir a respeito da sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la, e, ao coordenador pedagógico cabe coordenar ações de formação continuada para os professores e organizar o trabalho pedagógico para que essa formação aconteça. Essa pesquisa buscou contribuir para o entendimento acerca das diversas possibilidades de formação continuada e da importância do coordenador na mediação da formação na escola.

No início desse ano letivo de 2019, na primeira reunião do grupo com a coordenação, dialogamos sobre a importância dos estudos dentro do espaço escolar, a troca de experiências e a necessidade também da liberação de verbas pelo município para contratação de formadores em temas específicos. Decidimos

então estudar duas vezes por semana, no turno da manhã, na primeira meia hora do turno, pois não estamos ainda com crianças e no turno da tarde as professoras preferiram estudar nos momentos destinados ao planejamento³, em dois dias da semana. Porém entre o combinado e a prática encontramos muitos desafios.

A metodologia usada para a realização da pesquisa foi a aplicação de questionários, a análise de documentos, registros das reuniões e a observação do corpo docente, a fim de, identificar como têm sido organizados os encontros de formação na escola, verificar o que os professores compreendem como formação continuada, como eles avaliam a mediação do coordenador pedagógico nessa formação e efetivar o tempo de estudos e troca de experiências entre o corpo docente como espaço de formação continuada na escola.

Este trabalho está organizado em 03 (três) capítulos. No primeiro capítulo, que está subdividido em 03 (três) seções, é apresentada uma revisão teórica a respeito do contexto histórico em que o coordenador pedagógico está situado e sua atuação, as concepções, modelos e aspectos legais da formação continuada e por último, a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar.

O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos e nele são descritas as etapas da pesquisa e os instrumentos utilizados para a obtenção de dados. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados e tem como objetivo fazer um estudo sobre a percepção dos professores sobre a formação continuada em serviço e o papel do coordenador pedagógico na mediação dessa formação.

Nas considerações finais, são apresentados os objetivos da pesquisa e alguns apontamentos e descobertas feitas por meio da análise dos dados.

³ Os momentos de planejamento constituem o tempo estabelecido pela legislação como atividades extraclasse, de acordo com a Portaria 275/2015 da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

1. Referências teóricas

1.1 O coordenador pedagógico no contexto brasileiro e no Município de Belo Horizonte

A identidade do coordenador pedagógico vem sendo construída desde sua inserção no contexto escolar brasileiro, desde a década de 60 (sessenta), e até os dias de hoje essa identidade está em constante discussão.

Para Fernandes (2004), O especialista era o responsável pela articulação dos diversos setores na escola e iniciou sua atuação como um controlador e reproduzidor do sistema dominante. Mas com as frequentes reformas educacionais a função desse profissional foi sendo ressignificada, uma vez que houve a democratização da educação nos anos 80 (oitenta). Essa democratização levou o seu perfil a ser transformado, na perspectiva do exercício da função voltada para o trabalho coletivo com foco na aprendizagem dos estudantes e nas ações necessárias para que ela ocorra.

Esse especialista era um técnico superior em educação, Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional. Eles eram nomeados, na rede municipal de Belo Horizonte, em concurso público, internos, para o exercício das funções. No entanto desde 1986, não há concurso para essas funções e esses cargos estão extintos. Essas funções começaram desde então a serem ocupadas pelos coordenadores pedagógicos, que são os professores concursados e atuantes, eleitos pelos demais colegas nas instituições escolares.

A função da coordenação pedagógica é mencionada pela primeira vez no município de Belo Horizonte, em 1994, por meio de documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, em que se tratava da proposta da Escola Plural. Esse documento amplia a atuação do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar, com envolvimento em todas as ações da escola (ARAÚJO, 2007).

Com a extinção dos especialistas, o coordenador pedagógico entra em cena. Este passou a ser um membro do grupo docente, e sua escolha é realizada pelos demais professores da escola, ao qual é dada uma grande chance de atuar de forma

democrática. O mesmo deve ter boas relações interpessoais com o grupo e ainda apresentar um bom conhecimento das reais necessidades da comunidade escolar.

Em 1997, a Portaria SMED/SMAD 008/97, estabeleceu a coordenação pedagógica como uma equipe, que é composta pelo Diretor, Vice-Diretor, Técnico Superior de Ensino ou Pedagogo e onde houver e os professores ou educadores escolhidos entre seus pares. No entanto essa pesquisa visa o papel do coordenador pedagógico em específico e não da equipe de coordenação pedagógica. Essa mesma portaria define que o coletivo da escola irá definir a escolha desse profissional.

Em 1996, o Ministério da Educação publica uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Lei nº 9394/96, e menciona a função do coordenador pedagógico no contexto escolar.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio afirmando que os profissionais formados em pedagogia estão aptos a exercer múltiplas funções na escola, no entanto, os licenciados em outras graduações também podem obter a capacitação para atuar nos referidos cargos de coordenador pedagógico, por meio de “cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim”. (BRASIL, 2006).

Considerando que Belo Horizonte antecipou-se a essas mudanças nacionais ao substituir o cargo de coordenador pedagógico pela função a ser exercida pelos professores, houve mudanças na situação do coordenador pedagógico no Município de Belo Horizonte com a homologação de lei específica que cria e regulamenta a função.

Em setembro de 2018, foi promulgada a Lei nº 11.132, que dá autonomia às Umeis – Unidades Municipais de Educação Infantil, que passam a ser denominadas, Emeis – Escolas Municipais de Educação Infantil. Criam-se também 180 (cento e oitenta) funções públicas comissionadas de Coordenador Pedagógico Geral I e 200 (duzentas) funções públicas de Coordenador Pedagógico Geral II. Essas funções já foram instituídas e são comissionadas, remunerada por GDE – Gratificação de Dedicção Exclusiva e com jornada de 40 (quarenta) horas semanais.

Esses profissionais, de acordo com a lei, serão escolhidos pelo grupo de professores das escolas por meio de uma lista tríplice, sugerida pela gestão da escola e deverão possuir nível de formação superior, mas não se determina qual. O coordenador pedagógico geral I terá como área de atuação as Emeis e o coordenador pedagógico geral II terá como área de atuação as escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental e a Educação Especial.

1.2 A atuação do coordenador pedagógico

A criação da função de coordenador pedagógico geral, tem como objetivo fortalecer a equipe pedagógica da escola, pois ele atuará na escola em tempo integral, em uma jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, sendo auxiliado pelos coordenadores pedagógicos dos turnos que continuam existindo, pois, este cargo não extingue as demais coordenações e vem ampliar as possibilidades pedagógicas da equipe gestora.

Estão previstas em decreto 12 (doze) atribuições para a atuação do coordenador pedagógico. Segundo Campos (1985), esse profissional está estabelecido para atuar em todo o contexto escolar, no âmbito do planejamento, orientação e acompanhamento e atendimento à comunidade.

Como já referido anteriormente o coordenador pedagógico tem como campo de atuação o espaço escolar com envolvimento em todas as ações da escola. Para Araújo (2007) o coordenador pedagógico tem uma função tanto pedagógica quanto política.

Não há como separar o pedagógico do burocrático, pois todas as duas dimensões fazem parte da educação das crianças. No entanto a rotina escolar poderá fazer com que nessa articulação o coordenador se dedique mais em uma área do que na outra, deixando de lado questões relevantes.

Por isso Fernandes (2004, p.104) vem afirmar que esse “profissional não tem um território próprio de atuação no ambiente escolar”, devido as demandas do dia a dia e a burocratização do trabalho.

Para Araújo (2007) o coordenador pedagógico deve se relacionar bem com toda a comunidade escolar, propor e incentivar inovações ao trabalho dos professores, deixando claro que nesse contexto as relações interpessoais são potencializadoras do desenvolvimento, tanto profissional quanto da aprendizagem dos alunos.

As transformações ocorridas historicamente no exercício dessa função, vêm sendo acompanhadas, de forma efetiva pelo município de Belo Horizonte, que é referência na educação no Brasil.

No ano de 2018, após a criação do cargo de coordenador pedagógico geral, suas funções foram regulamentadas por meio de decreto, trazendo então a especificidade desse profissional e qual território dentro do contexto escolar pertence a ele.

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)

O Art. 3º do decreto 17.005 de 2018 divide as funções do coordenador da rede municipal de educação de Belo Horizonte, entre funções administrativas, pedagógicas e atendimento à comunidade. Dentre as funções pedagógicas está a de “coordenar as ações de formação continuada para professores”.

À luz dos teóricos, observa-se que uma das funções do coordenador mais ressaltadas na literatura é a de coordenar as ações de formação continuada para professores, aonde o coordenador irá atuar como mediador e articulador dessas ações Christov (2012); Miziara; Ribeiro; Bezerra (2014).

Resgatada a identidade e o território desse profissional por meio legal, enfrentaremos agora o desafio de refletir sua prática no cotidiano escolar e sua contribuição para uma mudança na prática pedagógica. Para Campos (1985) há uma distância entre as funções formais do coordenador e a funções do cotidiano. O autor escreve que grande parte da rotina do coordenador é composta pelas funções do cotidiano, que são as de responsabilidades burocráticas e de controle. As funções relacionadas ao acompanhamento pedagógico ao corpo docente são deixadas para o último plano.

1.3 Formação docente: aspectos conceituais e sua relação com a formação continuada

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, teremos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizarmos permanentemente mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes [...] deste modo aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las, ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. (PRADA *et al*, 2010, p. 369)

A aprendizagem na Educação Infantil acontece nas interações. E olhando-se para o corpo docente a partir dos autores citados acima, aprender nas interações não é só coisa de criança, mas dos professores também. Sejam na interação com as áreas de conhecimento ou com seus pares, na formação inicial ou continuada.

No contexto histórico o conceito de formação, de acordo com Pereira (2010), era unicamente o que se refere aos cursos oferecidos nas universidades ou em cursos de nível médio, tais como magistério. Mas nos anos 80 a importância da formação continuada começou a ganhar força e a formação docente passou a ser compreendida como permanente, sendo designada no primeiro momento nas instituições como inicial e compreendida apenas o início de algo que deve ser continuado.

A necessidade da formação continuada no Brasil, segundo Gatti (2013), é devido à baixa qualidade dos cursos de licenciatura em pedagogia, que tem negligenciado questões básicas. Trazendo uma forte crítica aos cursos de formação inicial o autor afirma que um dos maiores desafios estabelecidos no país em relação à educação é a formação dos professores.

As mudanças e reformas que perpassam e perpassaram a educação sempre foram discutidas com olhar voltado para o professorado, em especial sua prática docente a partir da formação, pois não há como mudar a educação sem que os professores reflitam suas práticas e as transformem. Essas transformações têm buscado romper com uma prática educativa centrada nas intuições ou nas concepções de vida, principalmente no corpo docente da Educação Infantil. (PRADA; FREITAS T.; FREITAS C., 2010).

Gatti (2013) escreve ainda que a formação inicial é fundamental, pois é nela que os professores encontram uma sustentação sólida para o desenvolvimento das práticas em sala de aula e para o crescimento profissional.

Para Romanowski e Martins (2010 p. 287), a formação continuada no Brasil é fundamental porque complementa a formação inicial e constitui meios para progressão na carreira dos professores.

Geglio (2012) compreende que a formação continuada é uma das etapas de preparação do profissional da educação e, de acordo com a própria nomenclatura, ela é contínua. Ela pode acontecer de diferentes formas e em diversos espaços. Pode ocorrer espontaneamente quando o professor, por vontade própria, se dispõem a frequentar um curso, um congresso, um seminário ou mesmo quando se dedica a estudos individuais.

Esses cursos poderão ser promovidos pelos sistemas de ensino, por empresas particulares ou pela própria instituição, organizados pelo conjunto de pares, quando se dispõem a realizar um projeto ou um trabalho em grupo. Ressaltada nessas três esferas a formação pode ocorrer na própria instituição, com a mediação e a mobilização do coordenador pedagógico.

Em 2017, os professores para a Educação Infantil, conquistam, por meio de uma greve histórica, mudanças na carreira. A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, acordou alteração do ingresso no trabalho docente, que passará de formação em magistério de nível médio para o nível superior em Pedagogia, uma vitória da educação com o reconhecimento da importância da formação inicial do professor, o que irá contribuir para a promoção da qualidade da educação pública e o início para a equiparação da carreira entre professor para a educação infantil e professor municipal.

Foi acordada a oferta de cursos, financiados pela Prefeitura Municipal de graduação e pós, para a oportunidade de formação para qualificação do trabalho pedagógico e progressão na carreira.

Com o objetivo de ampliar o desenvolvimento dos profissionais da rede, a SMED, em parceria com a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e com a UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais), em 2018 e nesse ano de 2019 ofertaram cursos de graduação e pós visando a formação continuada dos trabalhadores da educação, cumprindo então uma determinação legal, que fixa objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores, coordenadores e demais servidores. A lei ressalta a necessidade do estabelecimento de “programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar a qualidade do ensino”, (BRASIL, 2001).

A formação do coordenador pedagógico também tem sido uma preocupação dos pesquisadores e nesse ano de 2019 está prevista uma verba do município para promoção de capacitação desse profissional.

Nos cursos de Pedagogia estão inclusas disciplinas voltadas para a formação desse profissional, no entanto não é suficiente para suprir a demanda que o coordenador enfrenta em seu dia a dia (FERNANDES, 2004; IMBERNÓN, 2016). Para os autores

é de suma importância a formação permanente do responsável pela formação dos formadores.

1.3.1 Modelos e concepções de formação continuada

No sistema educacional discutir a formação dos professores é essencial quando se busca uma qualidade de ensino, pois a formação dos professores é um processo contínuo e nela estão incluídas todas as dimensões de caráter individual e coletivo desse profissional, o que permite o investimento em formação em qualquer espaço e em cursos de sua escolha, que poderão acontecer de diferentes formas com diferentes conteúdos (PRADA; FREITAS T.; FREITAS C, 2010).

Na perspectiva de Demalay (1992) há duas estratégias de formação contínua; as formais, que são estratégias organizadas e estabelecidas de um modo coletivo e as informais, que são aquelas que ocorrem nas relações do cotidiano.

Ela cita em sua pesquisa quatro tipos de formação: a forma universitária, aonde o formador é um mestre que transmite seus conhecimentos; Na forma escolar, que é a formação que já vem determinada pelo sistema ou instâncias superiores, que visam consolidar projetos e intenções e o corpo docente, com participação obrigatória; a forma contratual que é norteada pelo contrato entre formador e formando numa relação de parceria; e por último a formação interativa-reflexiva, que procura diminuir os problemas comuns no cotidiano escolar por meio de decisões fomentadas coletivamente.

Para Ferreira e Santos (2016) atualmente há duas perspectivas de formação continuada: a clássica e a interativo-reflexiva. A clássica mais técnica, centrada nos conhecimentos, e a interativo-reflexiva centrada na reflexão sobre a prática pedagógica e a resolução de problemas.

Os autores relatam a formação a partir de três modelos; o modelo centrado nas aquisições, com o objetivo de cumprimento de metas e a prática orientada pela teoria escolhidas pelo responsável pela formação, o modelo centrado no processo, o qual resgata a autonomia do professor que administra sua aprendizagem dando importância às experiências vividas, e, por último, o modelo centrado na situação, onde os professores refletem sobre a prática, identificam o problema e traçam possibilidades de transformações.

Novoa (2002), relata três “famílias de competências” necessárias na formação dos professores. São elas; saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se e saber analisar e saber analisar-se. Essas famílias são fundamentais para que os professores se apropriem do território e se situem no novo espaço público da educação. É um trabalho individual e coletivo, para encontrar os meios necessários para o desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2016, p. 151), a formação em escolas é uma modalidade formativa dentro do contexto escolar, com a participação de todo o corpo docente comprometido com a transformação das práticas pedagógicas.

Essa modalidade é fundamentada em princípios que tem a escola como centro e unidade básica onde ocorre a mudança e a inovação, e os professores como administradores dessa formação.

Em todas as concepções e modelos citados está intrínseca a formação dentro do espaço escolar. Esse espaço de formação é privilegiado com um processo que exige uma organização e unidade do corpo docente, unidade essa que pode trazer desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, pois as trocas de experiências concretizam territórios de formação mútua, nos quais cada professor é responsável em exercer tanto o papel de formador quanto de formando (NOVOA, 2002).

Analisando as formações à luz dos autores citados acima, pode ser observado que todas elas visam o desenvolvimento do professor, para que a oferta de uma educação de qualidade seja efetivada

1.3.2 O que é formação docente em serviço?

Mencionadas algumas formas de se formar o professor, essa pesquisa vem destacar a formação continuada em serviço. O que é? De que se trata? Como é constituída? E, Quais os frutos produzidos?

Quando se fala em formação em serviço, pode se estar dizendo da formação continuada, aquela formação após a graduação (GEGLIO, 2012). Há ainda para o autor o entendimento de formação em serviço como alguma ação de formação que se dá dentro do espaço escolar, conduzida pelos próprios professores.

Romanowski e Martins (2010, p. 287-290), trazem em artigo, a institucionalização da formação continuada desde 1940. Essa institucionalização começou, segundo os autores, devido a precariedade da formação dos professores, o que levou à criação das escolas Normais para que os professores pudessem se formar durante o exercício da docência. Mas com a grande demanda não foi possível sanar essa deficiência e com isso, a necessidade de efetivar a formação continuada em serviço.

Não é só a má formação inicial ou a falta dela que traz consigo a necessidade de uma formação continuada em serviço. A partir dos autores Santos e Ferreira (2016, p.3) “a literatura caracteriza três tipos de necessidades que essa formação deve atender. São elas: as pessoais, profissionais e organizacionais”. Isso para que haja a integralidade do docente e do processo educativo.

Pode-se dizer então que a formação em serviço se constitui na apropriação do espaço escolar como território de transformação da prática por meio de reflexão da própria prática e do cotidiano. Se apropriar de um território de novas aprendizagens e de inovações, e implementar nesse território as trocas de experiências. O Município de Belo Horizonte prevê em portaria um tempo para que essa formação em serviço aconteça, que é o tempo determinado em 1998 de Atividades Coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar – ACPATE, pela lei 7577 de 1998, e em 2015 esse termo foi alterado para atividades extraclasse, pela Portaria SMED 275/2015;

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.

§ 1º Serão compreendidas como atividades extraclasse aquelas relacionadas com atualização e formação continuada, planejamento pedagógico, avaliação e registros do processo de ensino-aprendizagem, articulação da escola com as famílias e comunidade e outras definidas pela proposta pedagógica da Unidade. (BELO HORIZONTE, 2015)

Nos anos anteriores a 2015, o tempo destinado à formação continuada em serviço estava previsto em lei, mas não era efetivado no espaço escolar regularmente, tendo como motivo principal o absenteísmo docente.

Hoje esse tempo é garantido nas escolas, independente da necessidade de substituição. Este tempo é fundamental no contexto escolar para que tanto professores quanto crianças se formem (PRADA; FREITAS T.; FREITAS C, 2010).

Essa formação no contexto escolar deve ser estimulada pelos projetos investigativos que são firmados no trabalho colaborativo, tendo como ponto de partida os problemas escolares demandados no exercício da docência, vindo com isso a reflexão da prática, com traçado de metas para que os problemas sejam resolvidos. “Esses espaços coletivos de trabalho podem construir um excelente instrumento de formação” (NOVOA, 2002, p.38), sendo relevante no processo educativo tanto para as crianças quanto para o crescimento profissional dos professores na transformação das práticas educativas.

1.3.3 Aspectos legais da formação docente em Belo Horizonte

A Lei nº 7235/1996 trata da carreira dos funcionários da Educação do Município de Belo Horizonte e a Lei Municipal 7577/98, vem tratar da carreira e da jornada de trabalho desses funcionários. No ano de 2003, por meio da Lei Nº 8679 foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil e os cargos de Educadores Infantis, para atuarem nessas unidades. A formação inicial dos educadores era de nível Médio na modalidade Magistério para o ingresso na carreira da educação, como atividade administrativa.

Professor Municipal Habilitação Mínima:

curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal. (...)

Educador Infantil Habilitação Mínima:

curso de nível médio completo na modalidade normal (BELO HORIZONTE, 1998)

Havia na rede Municipal 13 (treze) escolas em que eram exclusivamente ofertadas a Educação Infantil, fundadas na década de 80 (oitenta) como “jardins de infância” e em 2009 tiveram seus nomes alterados para Escolas Municipais. Nessas treze escolas o quadro dos docentes era formado por professores municipais - P1 e a partir de 2004 os educadores infantis nomeados em concurso ingressaram nesse quadro e essa escola é uma delas.

Alguns educadores ingressaram já com a formação inicial em nível superior ou pós, mas muitos eram formados somente em Magistério. O corpo docente, era tanto formado por educadores infantis recém-nomeados na época, quanto Professores Municipais que faziam parte do quadro de professores, mas desempenhavam e até hoje desempenham as mesmas funções pedagógicas, porém com salários e cargos diferentes, o que traz um fragmento entre esses dois profissionais.

Em 2012 o município transforma o cargo de educador em Professor para a Educação Infantil, lei 10.572, de 13 de dezembro, mas mantendo a formação inicial exigida a nível médio, na modalidade Normal.

Art. 1º - O cargo público efetivo de Educador Infantil, criado pela Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, fica transformado no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil, integrante do Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação e do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, instituídos pela Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996. (BELO HORIZONTE, 2012).

E como já mencionado anteriormente, após uma greve histórica a formação inicial para o ingresso na carreira docente da Educação Infantil a rede municipal de Belo Horizonte passa a exigir o nível superior. Lei 11132/2018.

Art. 41 - A escolaridade mínima exigida para o ingresso no cargo de Professor para a Educação Infantil será o ensino superior completo, nos termos definidos pelo Ministério da Educação - MEC, ficando alterada a habilitação mínima constante do item 5 do Anexo II da Lei nº 7.235/96, nos seguintes termos:

HABILITAÇÃO MÍNIMA: ensino superior completo que habilite para o exercício do magistério na Educação Infantil, conforme especificação constante em Edital” (BELO HORIZONTE, 2018)

A valorização do magistério como uma das condições para a busca da qualidade da educação foi uma meta estabelecida pelo governo federal na lei do piso em 2008, pois uma formação inicial adequada é inerente à educação em todos os seus aspectos. A presidenta Dilma, na época, vem afirmar que:

Só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens. (BRASIL, 2011)

Essa mesma lei federal do piso salarial do magistério 11.738/2008 determina em seu artigo 2º, § 4º, que a composição da jornada de trabalho, será fixada em 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos e 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclasse. Essa determinação está em vigor no município de Belo Horizonte desde 1996. Mas trataremos desse assunto a seguir.

2. Metodologia

A pesquisa foi organizada metodologicamente com a intenção de explorar, de forma qualitativa e quantitativa, os dados referentes à percepção dos professores sobre formação continuada e a atuação do coordenador pedagógico geral na mediação desta formação no contexto de uma escola de Educação Infantil. Para tanto, o plano de ação referente ao desenvolvimento foi estruturado em três etapas, uma vez que mais de um procedimento técnico pode ser utilizado para alcançar os objetivos da pesquisa (GARCIA, 2015).

Primeiro foi realizada a análise da legislação vigente que mostra como deve ser constituída a formação docente e a atuação do coordenador pedagógico dentro das instituições de ensino. Nesse mesmo período foi feito um levantamento de como eram as formações no cotidiano escolar nos anos anteriores à pesquisa⁴.

Depois realizamos a análise qualitativa de atas, registros e observações realizadas em reuniões de formação com as professoras da escola.

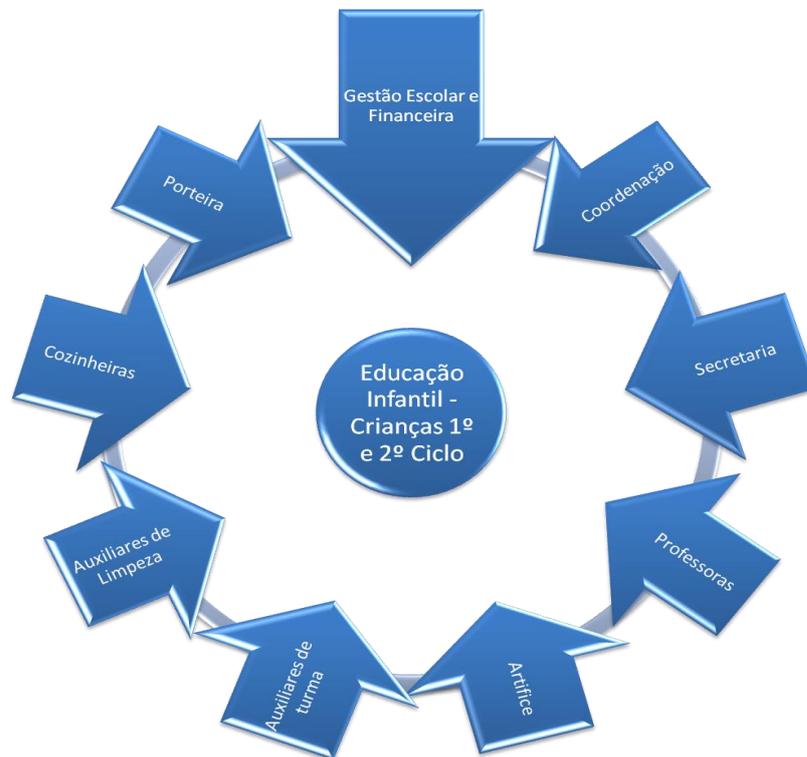
Concomitantemente, foi utilizada a coleta de dados por meio de questionários “instrumento constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.98). Esse questionário continha doze perguntas, qualitativas e quantitativas, e foi entregue a vinte e cinco professoras que estão na regência nos horários de atividades extraclasse para preenchimento e devolução. No entanto, só dezessete professoras retornaram o questionário respondido e um deles foi invalidado.

Um fator importante para iniciar a pesquisa foi a análise de como a formação continuada era realizada no espaço escolar em anos anteriores à pesquisa, por meio dos registros escolares antigos. Este levantamento, de acordo com Marconi e Lakatos(2003, p.174), “é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse”.

⁴ Levantamento realizado em reuniões por relato oral dos professores.

2.1 Organização do trabalho pedagógico na escola

Fig. 1 Organograma da escola



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2014.

A organização dos estabelecimentos de ensino na rede municipal de Belo Horizonte tem como base uma divisão padronizada dos tempos, dos espaços, da enturmação dos alunos e do currículo, os quais irão nortear as formas das práticas pedagógicas dos docentes (CANÁRIO, 2006, p.15). Essa padronização se dá por meio de documentação e orientações, que buscam atender a especificidade humana, com uma intencionalidade que visa a formação integral da criança, a implementação do projeto político pedagógico e o desenvolvimento profissional.

Todas as demandas escolares giram em torno da criança, a escola existe para ela, e a tem como protagonista. Assim, toda organização escolar tem como objetivo seu desenvolvimento, até a formação dos professores está atrelada ao desenvolvimento infantil. Assim é correto a afirmação de Gallego e Silva (2011/2012) que “os tempos

e espaços também educam”. Partindo dessa premissa todo o trabalho pertinente ao espaço escolar é pedagógico, o que inclui os burocráticos.

Se tudo que está dentro do espaço escolar educa então é fundamental que o coordenador pedagógico seja um articulador comprometido com a democracia escolar no processo de organização desse trabalho.

A organização desse trabalho envolve todos os setores da escola que precisam estar alinhados. O que demanda que haja a unidade da equipe da coordenação pedagógica com todos para auxílio e acompanhamento do planejamento do currículo, da matrícula das crianças na secretaria e inclusive auxiliar na enturmação, estabelecer os tempos de alimentação (café, almoço, lanche e jantar), os tempos e espaços para recreação livre e intencional e os espaços destinados aos cuidados básicos (trocas de fraldas, banheiros, escovários), organizar os tempos e espaços para ouvir as famílias em reuniões em grupos e individuais, organizar os tempos e os espaços para agrupamento de professores e seus tempos de estudos. A organização dos tempos e dos espaços para limpeza da escola e atendimentos na secretaria. Organização dos espaços em geral com manutenção e reformas e a avaliação do projeto político pedagógico da escola. E ainda, organização dos tempos e dos espaços para reuniões com colegiados a criação de tempos e espaços que privilegiem a participação das famílias na escola para além de colegiados, e também reuniões para ouvirem a dificuldade de suas crianças.

Essa lista deve visar a valorização e interpretação do planejamento participativo, a formação continuada na escola do corpo docente, a formação humana integral do estudante e a gestão democrática da educação e da escola. (POLLI; DIAS; FERREIRA, 2018). E para que ela seja garantida o coordenador precisa ter conhecimentos específicos sobre os conteúdos a serem ensinados, as metodologias que serão usadas sobre o processo avaliativo e ser engajado com a gestão democrática. As relações interpessoais e a lida com situações imprevistas e diferentes são fatores relevantes ao coordenador pedagógico dentro do espaço escolar, pois a diversidade de idéias e opiniões surgirão e o coordenador deve estar preparado. (CANÁRIO, 2006). Arroyo (2014) cita as disputas pelos melhores horários e a dificuldades como professor de articular tempos de viver, sobreviver, trabalhar e os tempos da escola.

Essa organização do trabalho na escola deve ser pensada a partir do coletivo, aonde permita que os professores se encontrem para planejar em conjunto, estar com as crianças e atender aos pais (ARAÚJO, 2007), há tempo para estar com os alunos, tempo de atender os pais dos alunos, tempo para estudar e planejar e para atender melhor alunos e pais. Tempo de ensinar e tempo de aprender (ARROYO 2014), a fim de proporcionar uma educação de qualidade às crianças.

Em relação aos tempos dos professores, já está determinado por legislação. Segundo a lei Municipal 7577/98 a jornada de trabalho do professor municipal é de 22 horas e 30 minutos. A Portaria SMED/SMAD 008/97, determina ainda que vinte por cento dessa jornada será destinado às Atividades Coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar – ACEPAT. Em 2015 esse termo foi alterado para atividades extraclasse, pela Portaria SMED 275/2015, como já dito anteriormente.

Essa escola de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada, apesar de antiga na rede, vem passando por mudanças significativas de identidade, na necessidade de organização dos tempos e dos espaços, nos sujeitos que se pretende formar e dos formadores. Já foi relatado sobre as mudanças de e nos espaços até hoje e dos sujeitos que ocupam esse espaço para serem educados e cuidados. Agora falaremos dos sujeitos formadores e dos tempos.

O estabelecimento de parâmetros para a elaboração do calendário escolar do município de Belo Horizonte se dá por meio de Portaria, anualmente, no final do segundo semestre. Algumas datas já vêm determinadas, tais como início do ano letivo, férias, alguns recessos e a quantidade de sábados escolares. A gestão escolar junto com o grupo de professores constrói o calendário que deve ser aprovado no colegiado e em assembleia escolar, e logo depois enviado para aprovação da SMED.

Após aprovado o calendário a coordenação e direção definem as datas anuais de festa da família, festa junina, reunião de pais, reuniões de colegiado e as datas das reuniões pedagógicas e no início do ano letivo o cronograma é entregue aos professores.

Após realizadas as matrículas e a enturmação para o ano letivo seguinte as turmas são distribuídas entre os professores, e é feita uma planilha com os tempos destinados às atividades extraclasse, priorizando o encontro entre os pares.

Na Educação Infantil os tempos de atendimento às crianças não são por disciplinas. Porém há reclamações de tempos “picados”, pois os tempos de atividades de recreação, alimentação, escovação são fixos, de acordo com as idades, então pode ocorrer de a professora estar desenvolvendo uma atividade e precisar parar para levar as crianças para outros espaços de aprendizagem.

A professora regente, durante três horas por dia, permanece com a criança e durante a hora restante as crianças permanecem com a professora de apoio, que também tem seu tempo garantido para estudos.

Tab. 1 Organização dos Professores em turmas por idade dos alunos, horários de recreação e alimentação das crianças e horários destinados às Atividades Extraclasse para os docentes – turno manhã

O HORÁRIO DE 07:00 ÀS 7:30 - ATIVIDADES EXTRACLASSE PARA TODOS					
HORÁRIO	Segunda - Idade	Terça - Idade	Quarta - Idade	Quinta - Idade	Sexta - Idade
07:30 ÀS 8:30	Professora A +5 anos Professora B +5 anos Professora C Apoio	Professora D +2 anos Professora E +2 anos Professora F +3 anos Professora G Apoio	Professora K +4 anos Professora L +4 anos Professora M Apoio	Professora K +4 anos Professora L +4 anos Professora M Apoio	Professora D +2 anos Professora E +2 anos Professora F +3 anos Professora G Apoio
8:30 ÀS 09:30	Professora D +2 anos Professora E +2 anos Professora F +3 anos Professora G Apoio	Professora A +5 anos Professora B +5 anos Professora C Apoio	Professora D +2 anos Professora E +2 anos Professora F +3 anos Professora G Apoio	Professora H +1 ano Professora I +1 ano Professora J Apoio	Professora A +5 anos Professora B +5 anos Professora C Apoio
09:30 ÀS 10:30	Professora H +1 ano Professora I +1 ano Professora J Apoio	Professora K +4 anos Professora L +4 anos Professora M Apoio	Professora H +1 ano Professora I +1 ano Professora J Apoio	Professora D +2 anos Professora E +2 anos Professora F +3 anos Professora G Apoio	Professora H +1 ano Professora I +1 ano Professora J Apoio
10:30 ÀS 11:30	Professora K +4 anos Professora L +4 anos Professora M Apoio	Professora H +1 ano Professora I +1 ano Professora J Apoio	Professora A +5 anos Professora B +5 anos Professora C Apoio	Professora A +5 anos Professora B +5 anos Professora C Apoio	Professora K +4 anos Professora L +4 anos Professora M Apoio
TURMAS	CAFÉ	PARQUINHO	ALMOÇO		
1 e 2 anos	8:35 – 8:50	08:00 ÀS 08:30	10:00 ÀS 10:20		
3 e 4 anos	8:00 – 8:15	08:30 ÀS 09:00	10:25 ÀS 10:45		
5 anos	8:20 – 8:35	09:00 ÀS 09:30	10:50 ÀS 11:05		

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Tab. 2 Organização dos Professores em turmas por idade dos alunos, horários de recreação e alimentação das crianças e horários destinados às Atividades Extraclasse para os docentes – turno tarde

O HORÁRIO DE 17:00 ÀS 17:30 - ATIVIDADES EXTRACLASSE PARA TODOS					
HORÁRIO	Segunda - Idade	Terça - Idade	Quarta - Idade	Quinta - Idade	Sexta - Idade
13:00 ÀS 14:00	Professora A Apoio Professora B Apoio Professora C Apoio Professora D Apoio	Professora H -3 anos Professora I -3 anos Professora J -4 anos Professora K -4 anos	Professora E -1 ano Professora F -1 ano Professora G -2 anos	Professora A Apoio Professora B Apoio Professora C Apoio Professora D Apoio	Professora L -5 anos Professora M -5 anos Professora N -5 anos
14:00 ÀS 15:00	Professora E -1 ano Professora F -1 ano Professora G -2 anos	Professora L -5 anos Professora M -5 anos Professora N -5 anos	Professora H -3 anos Professora I -3 anos Professora J -4 anos Professora K -4 anos	Professora L -5 anos Professora M -5 anos Professora N -5 anos	Professora A Apoio Professora B Apoio Professora C Apoio Professora D Apoio
15:00 ÀS 16:00	Professora H -3 anos Professora I -3 anos Professora J -4 anos Professora K -4 anos	Professora E -1 ano Professora F -1 ano Professora G -2 anos	Professora L -5 anos Professora M -5 anos Professora N -5 anos	Professora H -3 anos Professora I -3 anos Professora J -4 anos Professora K -4 anos	Professora E -1 ano Professora F -1 ano Professora G -2 anos
16:00 ÀS 17:00	Professora L -5 anos Professora M -5 anos Professora N -5 anos	Professora A Apoio Professora B Apoio Professora C Apoio Professora D Apoio	Professora A Apoio Professora B Apoio Professora C Apoio Professora D Apoio	Professora E -1 ano Professora F -1 ano Professora G -2 anos	Professora H -3 anos Professora I -3 anos Professora J -4 anos Professora K -4 anos
TURMAS	LANCHE	PARQUINHO	JANTAR		
1 e 2 anos	13:00 – 13:45	14:00 – 14:30	15:10 ÀS 15:30		
3 anos	13:00 – 13:45	14:30 – 15:00	15:10 ÀS 15:30		
4 anos	13:50 – 14:00	15:00 – 15:30	15:35 ÀS 15:50		
5 anos	14:00 – 14:10	15:30 – 16:00	16:05 ÀS 16:20		

Fonte: tabela elaborada pela autora

2.1 Caracterização da escola

Escola Municipal de Educação Infantil na qual atuo como coordenadora está situada na região leste de Belo Horizonte. Foi fundada no ano de 1982, como “Jardim Municipal” ocupando um espaço na região hospitalar. No ano de 2006 foi necessária a desocupação do espaço ocupado e a escola então mudou-se para outro bairro. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde e atende a crianças do primeiro e do segundo ciclo da Educação Infantil, perfazendo um total de 360 crianças, divididas em 19 turmas.

O espaço escolar está dividido em 10 (dez) salas de aula, sendo 06 (seis) no térreo e 04 (quatro) no 2º andar, 01 (uma) biblioteca⁵, 01 (uma) sala de professores, 05 (cinco) banheiros para adultos, 02 (dois) deles na sala dos professores, 04 (quatro) banheiros para crianças – masculino/feminino, 01 (uma) cozinha, 01 (um) refeitório, 01 (um) escovário, 01 (um) depósito de merenda, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de diretoria, 01 (uma) sala de coordenação, 01 (um) pátio, 01 (um) espaço multimeios e 01 (uma) guarita. Para a acessibilidade conta com rampa e um elevador.

Por se tratar de uma escola adaptada, o espaço é diferente das outras unidades projetadas para a Educação Infantil. As salas não são muito amplas, o pátio é grande e descoberto, o que dificulta a recreação em dias chuvosos. O espaço multimeios destinado ao uso dos velotrois foi coberto no ano de 2018 para ser utilizado nestes dias.

A sala dos professores foi um espaço reformado para acolher o corpo docente, porém está localizada em frente ao espaço usado para brincadeiras no velotrol e as professoras ficam expostas a muito barulho durante grande parte do tempo da rotina escolar. A sala conta com dois banheiros e com a instalação de quatro computadores, mas só dois funcionam regularmente. É nela que os professores tomam café, cumprem o horário determinado para as atividades extraclasse e é onde as reuniões com a coordenação acontecem.

Como a escola é pequena as reuniões gerais de pais e assembleias são realizadas no refeitório.

A escola, até o ano de 2015, atendia somente as crianças do segundo ciclo da Educação Infantil⁶, 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, e era uma das poucas instituições de ensino de Educação Infantil pública na região leste de Belo Horizonte. Atendia também as famílias de todo o entorno. Com a implementação de políticas públicas para ampliação da oferta da Educação Infantil houve na região a construção de várias Emeis e a abertura de turmas infantis em algumas escolas de

⁵ Essa Escola de Educação Infantil fundada na década de 80 possui biblioteca.

⁶ De acordo com as Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte, a infância se dá de zero a nove anos de idade, e está dividida em três ciclos. A rede Municipal atende na educação infantil, o 1º Ciclo: crianças de 0 até 3 anos e o 2º Ciclo: crianças de 3 até 6 anos, o 3º Ciclo da infância: crianças de 3 até 6 anos, é atendido no ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 2009).

ensino fundamental. Conseqüentemente, as vagas foram ampliadas, o que colaborou para que as famílias conseguissem matricular suas crianças mais próximo de suas casas.

Com isso a demanda das crianças de segundo ciclo diminuiu e por determinação da SMED, após avaliação do espaço físico, a escola passou a receber matrículas das crianças do primeiro ciclo da Educação Infantil. A partir do ano de 2015, as crianças de 02 (dois) anos de idade, e a partir de 2018, as crianças de 01 (um) ano, passando então a atender os dois ciclos da infância

No entanto, apesar de inspeção favorável da Secretaria Municipal de Educação para o atendimento das crianças pequenas durante a rotina escolar foram sendo observadas pelos professores, limitações nesse atendimento, o que levou a gestão juntamente com o corpo docente, a buscar estratégias para a melhoria do atendimento. Foi necessária a instalação de trocadores em quatro salas e a separação de um banheiro para banho das crianças caso seja necessário. Os bancos do refeitório foram adaptados com encostos para que as crianças pequenas não caiam durante as refeições. O espaço do parquinho foi dividido para que as crianças pequenas possam brincar com segurança e com brinquedos adequados. Foi necessário a aquisição de materiais e brinquedos novos, colchoes, lençóis e travesseiros para atender a esse ciclo da infância.

A mudança no atendimento além da dificuldade do espaço físico e de materiais ressalta a dificuldade das práticas pedagógicas para essa faixa etária. Pois até então nenhum professor desta escola havia vivido experiências pedagógicas com crianças tão pequenas. E a insegurança no desenvolvimento de uma proposta eficiente para essa faixa etária tem sido um desafio para o corpo docente.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado no ano de 2014, e na época a escola atendia somente ao segundo ciclo da infância. Assim a construção da proposta pedagógica da escola não contemplava as crianças de 01 (um) e 02 (dois). E a chegada dessas crianças aponta a necessidade de revisão do PPP da instituição.

A chegada dessas crianças trouxe a necessidade de mudanças nos tempos e nos espaços, além dos pais dessas crianças pequenas trazerem para a escola novas demandas, tais como muitas inseguranças em relações à alimentação, conflitos que

ocorrem nas interações e socialização e a insegurança das crianças e dos pais em se separarem durante o período escolar.

Essa chegada traz consigo a necessidade do corpo docente refletir sobre a prática para implementação de uma proposta pedagógica voltada para a primeira infância, tanto do professor quanto da coordenação pedagógica, para acolhimento das crianças e de suas famílias.

3. Apresentação e análise dos dados

3.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados

O quadro de professores da escola conta com 33 (trinta e três) docentes, todas do sexo feminino, divididas em dois turnos. 05 (cinco) delas estão afastadas do exercício das funções em sala de aula devido a laudos médicos.

Por ser uma escola antiga, fundada na década de 80 (oitenta), temos no quadro professores municipais – P1 e professores para a educação infantil.

De acordo com documentação escolar, dessas 33 (trinta e três) professoras 22 (vinte e duas) possuem pós-graduação em cursos de especialização e 01 (uma) está matriculada em curso de graduação atualmente. Pois além de subsídios à prática docente há as contribuições para a progressão na carreira, previstas no estatuto do servidor da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

22 (vinte e duas) das professoras atualmente têm jornada dupla, ou na rede municipal, ou rede estadual, sendo que dessas, 03 (três) professoras são efetivas na escola nos turnos da manhã e tarde.

O quadro geral da escola é composto por, 01 (uma) diretora e 01 (uma) vice-diretora, 01 (uma) Gestora financeira, 37 (trinta e sete) professoras, sendo 15 (quinze), no turno da manhã e 17 (dezessete), no turno da tarde, 01 (uma) secretária, 03 (três) auxiliares administrativos, 01 (uma) coordenadora de turno manhã e 01 (uma) coordenadora de turno tarde, 04 (quatro) cozinheiros, 06 (seis) auxiliares de apoio à inclusão, 01 (um) porteiro, 04 (quatro) faxineiras, 01 (um) artífice, que é o funcionário responsável por todo tipo de conserto no espaço escolar, 05 (cinco) Professoras em readaptação funcional e uma coordenadora pedagógica geral I.

A carga horária do professor de acordo com a portaria 275/2015 da SMED é de 4 horas e 30 minutos, perfazendo um total de 22 horas e 30 minutos semanais, das quais 15 horas são em efetivo trabalho em sala de aula e 7 horas e 30 minutos correspondem a atividades extraclasse.

Na separação das professoras em grupo, sempre houve, nessa escola, a preocupação de agrupar os docentes de acordo com a faixa atendida para facilitar os encontros para estudos, planejamentos e trocas de experiências.

3.2 Como está organizada a formação na escola

A formação continuada dos professores está estabelecida em legislação municipal e dentre as funções do coordenador pedagógico, prevista em decreto, está a de coordenar as ações de formação continuada do corpo docente.

Partimos para o cotidiano escolar para verificar a apropriação dessa legalidade entre os professores, se há organização para encontros de formação na escola, verificar a compreensão dos docentes sobre formação continuada e qual a visão dos professores sobre a mediação do coordenador pedagógico nessa formação e por último

Analisando os registros escolares percebeu-se que a formação dos professores no espaço escolar se dava nas reuniões pedagógicas, fora do horário de trabalho e/ou por meio de contratação de especialistas, nos horários destinados às atividades extraclasse. O tempo destinado às atividades extraclasse era utilizado como espaço de formação em grupo, por meio de contratação de especialistas com verbas do PAP⁷. No tempo restante esse espaço era utilizado somente para estudos individuais e/ou reservado para reuniões de forma geral.

Nas reuniões pedagógicas a gestão e a coordenação organizavam troca de experiências entre os professores. No entanto como as reuniões não eram obrigatórias, muitas professoras não participavam por não concordar com essa política da Prefeitura de promover reuniões pedagógicas, remuneradas, fora do horário de trabalho, além de entenderem que a luta da categoria poderia ser prejudicada, pois se a mesma é por ampliação do tempo de estudos e formações efetivas dentro do horário de trabalho, como aceitar reuniões formativas, ainda que

⁷Fonte: Portaria Smed Nº 060/2017 que trata do PAP, Dispõe sobre a utilização de recursos financeiros pelas Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação, no âmbito da execução dos Projetos de Ação Pedagógica – PAP.

remuneradas, fora da jornada estabelecida?. Apesar disso nessas reuniões houve momentos valiosos e significativos de aprendizagens, os quais com o cancelamento foram perdidos.

As formações realizadas anualmente por meio de especialistas tinham como conteúdo temas escolhidos pelos professores. Passava-se uma lista e o tema mais sugerido era escolhido. Essas formações aconteciam dentro do tempo destinado a atividades extraclasse. No restante do ano esse tempo de atividades extraclasse era utilizado para estudos individuais, realização de planejamentos e/ou para reunião de um modo geral.

No ano de 2018, por determinação do Prefeito Municipal houve mudanças no horário⁸ de entrada para as crianças na escola do turno da manhã que passou de 7:00h para as 7:30h, e no turno da tarde a alteração do horário foi no horário da saída, de 17:30h para as 17:00h. A carga horária da criança, dentro do espaço escolar, passou de 4:30h para 4:00h. A carga horário dos professores permanecem a mesma, 4:30h, e os trinta minutos em que os professores não estarão lecionando ficaram determinados para a realização de reuniões.

No segundo semestre de 2018, a coordenação pedagógica, no intuito de potencializar a formação continuada dos docentes no contexto escolar por meio do trabalho colaborativo e na troca de experiências, (FERREIRA; SANTOS 2016, p. 07), reuniu-se com os docentes para a discussão da importância da formação continuada dentro do espaço escolar.

Começamos a princípio dividindo os encontros mensais em dois tempos, um dia para as reuniões mensais e outro para encontros para a formação.

3.2.1 Análise dos registros de reuniões para formação: 1º encontro

O encontro foi realizado nos dois turnos, manhã e tarde e estiveram presentes 16 (dezesseis) professoras no total. Foi iniciado a partir da apresentação do vídeo sobre a Identidade do professor na Educação Infantil, com a pesquisadora da

⁸Informação retirada do Jornal hoje em dia, acesso ao link <https://www. hojeemdia.com.br/horizontes/pbh-anuncia-mudan%C3%A7a-no-hor%C3%A1rio-das-umeis-para-ampliar-atendimento-em-2018-1.579103>, em 10/12/2019.

Fundação Carlos Chagas e professora da PUC de São Paulo Maria Malta, que aprofunda um assunto fundamental para a educação infantil - a formação e a identidade docente. Esse vídeo foi sugerido em uma das reuniões mensais entre as coordenadoras das Emeis e da Rede Parceira (Creches) com as acompanhantes pedagógicas da regional leste. A entrevista veio de encontro às discussões e da literatura indicadas pelo Laseb.

No vídeo a Professora Maria Malta, é entrevistada sobre a importância da formação inicial e em serviço dos professores da Educação Infantil. Malta fala sobre a deficiência dos cursos de formação inicial que mostram aos alunos o que fazer, mas não ensinam aos cursistas o como fazer. O que vem concordar com as opiniões de Romanowski e Martins (2010, p. 296) que destacam a precariedade da formação inicial dos professores.

De acordo com Malta, a formação dos professores em serviço deve ser realizada no contexto escolar, por meio de reuniões para que haja a união da teoria e da prática.

A entrevistada relata ainda que os acompanhantes do processo educativo na escola devem deixar as questões burocráticas e se voltar para o acompanhamento e cumprimento dos planejamentos em sala de aula, o que resultará em um melhor desenvolvimento das crianças. Dialogando com Araújo (2007), que relata que as reuniões também são espaços para tratar de assuntos burocráticos, e que esses assuntos se tornam empecilhos para o desenvolvimento e até mesmo para a caracterização delas como pedagógica.

Após assistir ao vídeo fizemos uma roda de conversa sobre o mesmo, no intuito de relacioná-lo ao nosso contexto, por se tratar do perfil do professor para a Educação Infantil e o conteúdo ser relevante para essa pesquisa.

Durante a conversa houve manifestações diversas, sobre a culpabilidade dos problemas da educação ser sempre do professor, sobre a falta de valorização, a necessidade de formação e os problemas do vídeo que são retratados no ano 2010, ainda serem recorrentes hoje. O que já escreveu Novoa (2002), sobre a historicidade dos problemas educativos que estão em todo o lugar do mundo, e continuam os mesmos.

Os professores ressaltaram as dificuldades financeiras para conseguirem participar de cursos de formação e que o sistema quer que nos tornemos “mães” das crianças pois precisamos cuidar, e inclusive verificar se as vacinas estão em dia, do hábito de escovar os dentes, passeios culturais, ensino de valores, respeito ao próximo e acompanhamento de tratamento médico.

Novoa (2002) relata que no século XX há a ilusão da escola como lugar de redenção pessoal e de regeneração social como foi retirados das famílias e das comunidades suas funções de educar. Às escolas cabiam a missão de educar, dar cultura, além do currículo tradicional, foram acrescentando programas de muita importância. “mas que vistos em seu conjunto, ilustram bem a amalgama em que se transformou nossa ideia de educação” (NOVOA, 2002, p. 15). Romanowski e Martins (2010) ressaltam que os problemas sociais, econômicos e ambientais sempre recaem na escola, por meio das mudanças nos currículos pelos sistemas educacionais, que com isso buscam a resolução desses. No entanto nessa perspectiva de escola salvadora, ocorre a desvalorização e desmotivação dos profissionais, que precisam desempenhar funções além da docência. Canário também relata a invasão dos problemas sociais para dentro do espaço escolar acarretando demandas de difícil resolução para os professores (CANÁRIO, 2006, p. 21).

Refletindo sobre essas colocações pode-se concluir que o cuidar e o educar são indissociáveis na Educação Infantil, porém não se pode colocar na conta da escola e de seus educadores os deveres básicos da família.

Refletindo sobre a formação do corpo docente foi apontado que além da necessidade da formação na escola é necessária a formação em cursos superiores para melhoria na qualidade da educação e progressão na carreira. Segundo o estatuto do servidor da Prefeitura Municipal de Belo horizonte;

Art. 9º - Para os fins do art. 95 do Estatuto, após ser aprovado na avaliação de desempenho prevista no inciso III do art. 91 do mencionado diploma legal, o servidor fará jus a níveis na tabela de vencimentos por conclusão de nível de escolaridade superior ao exigido para o seu cargo de provimento efetivo e desde que a ele diretamente relacionado, nos seguintes limites: I - curso de doutorado, com tese aprovada - 2 (dois) níveis; II - curso de mestrado, com dissertação aprovada - 2 (dois) níveis;... § 1º - Serão conferidos em toda a carreira do servidor, no máximo, 5 (cinco) níveis na tabela de vencimentos por grau de escolaridade superior ao exigido para o

seu cargo efetivo, observadas as exceções previstas nos §§ 7º e 8º do art. 5º. (BELO HORIZONTE, 1996)

Há professoras matriculadas em cursos de especialização, com o intuito do aumento salarial. Essa intencionalidade vem de encontro à visão de Pereira (2010) que relata que “os docentes participam de formação em nível superior porque podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, sem ganhos para a melhoria da prática”. Romanowski e Martins (2010, p.290) afirmam que “o acesso a níveis mais elevados na carreira profissional inclui avaliação por contagem de pontos do número de cursos de formação continuada realizado pelo professor. Porém, Imbernóm (2009, p. 33) destaca a necessidade de um cuidado na formação como incentivo salarial, para que não se torne um produto.

A formação continuada, segundo Ferreira e Santos (2016, p.03) deve “atender: as necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais”, no entanto as necessidades salariais tem sido um dos carros chefe para que os professores ao se formarem em cursos de especializações, se preocupem mais em amontoar diplomas para progressão na carreira do que adquirir conhecimento para melhorar a sua prática.

Voltando à discussão do encontro foi mencionada a necessidade de formação, para a reflexão da prática. A coordenação em intervenção junto com o grupo estabeleceu que seriam implementados dias para estudos em horário fixo semanal, às terças e quintas-feiras, de 7:00 às 7:30 no turno da manhã, e no turno da tarde nos horários destinados às atividades extra classe, no mesmo dia que o turno da tarde.

Os temas desses estudos seriam trocas de experiências a partir de conteúdos extraídos dos planejamentos dos professores que são entregues à coordenação. Em busca da promoção da reflexão da prática pela própria prática, começando pela reflexão dos “sucessos alcançados, para depois avançarmos para as dificuldades”. (IMBERRÓN, 2016, p.151).

3.1.2 Registro da Reunião pedagógica mensal

Mensalmente a coordenação se reúne com os professores para repasse de informações pedagógicas e administrativas, receber os planejamentos mensais, organizar o trabalho escolar e tomar decisões referentes a obras, festas, reuniões de pais e algumas demandas que possam surgir que estão fora do calendário escolar. No dia 29 de Abril, fez parte da pauta da reunião a Base Nacional Comum Curricular, perguntamos às professoras sobre o conhecimento do novo currículo para a educação e a maioria delas ainda não tinham se debruçado sobre a proposta e outras não tinham conhecimento. A Professora G informou que na Escola que trabalha no turno da tarde já está sendo utilizada a BNCC para a realização dos planejamentos, e a professora Y:

Na escola do ensino fundamental em que trabalho no outro turno, não tem nem professor, que dirá BNCC, se referindo às constantes faltas sem conseguir substitutos. A escola não está conseguindo oferecer o mínimo dos conteúdos às crianças, que dirá um novo currículo, que deve ser de conhecimento dos professores para implementação, é uma loucura o que acontece lá. (informação verbal)⁹

Dada a falta de conhecimento da base, decidimos então nos encontrar nos horários destinados às atividades extraclasse para conhecimento, por meio de leitura e discussão sobre o documento, pois a organização do trabalho pedagógico escolar demanda “conhecimentos e saberes específicos sobre políticas curriculares” (POLLI; DIAS; FERREIRA, 2018, p.55) e ao coordenador pedagógico cabe adaptar a escola às normas provenientes do Ministério da Educação e reunir-se com o coletivo da escola para definição dos conteúdos a serem trabalhados. (CAMPOS; 1985)

3.1.3 Análise dos registros de reuniões para formação: 2º encontro

Em abril nos reunimos para ouvir o relato das professoras no turno da manhã de 7:00 às 7:30. E à tarde, nos horários destinados as atividades extraclasse, com a professora D. Participaram 7 (sete) professoras.

⁹ Informação concedida pela Professora Y. em reunião; registrada em ata, documentos e questionários.

“A formação continuada poder acontecer quando o professor se dispõe a frequentar um curso, um congresso, um seminário” (GEGLIO, 2012, p.114). Nessa perspectiva a professora A, foi sorteada para participar, expondo seu projeto no 1º Congresso Boas Práticas, realizado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte por meio de sua Secretaria Municipal de Educação. Nessa modalidade de formação se aprende com os outros, pois “os seminários são processos formativos de aprendizagem grupal com fins colaborativos” (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 6).

A participação foi mediante sorteio após inscrições realizadas pelas coordenadoras pedagógicas. O Projeto inscrito da Professora A foi: As interações na Educação Infantil: enfoque literário na prática e foi escolhida para a exposição. O objetivo do projeto era apresentar a literatura como deleite e proporcionar a construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e interação ativa e crítica com o meio físico e social. Ele foi elaborado juntamente com a Professora de Apoio, mas que na época do Seminário estava em licença médica e não pode participar.

O seminário durou três dias em dezembro/2018. Foram realizadas palestras e relato de experiência dos professores tanto do Ensino fundamental, quanto da Educação Infantil.

Como foi uma experiência muito edificante para a carreira da professora, ela incentivou as outras a participarem da próxima edição.

Foi uma experiência muito boa, fui renovada. Tem muita gente fazendo coisas boas, tanto na Educação Infantil quanto no ensino fundamental, vale a pena participar. O incentivo aos estudos foi muito forte lá (informação verbal)¹⁰

Ela ressaltou a necessidade de estarmos estudando sempre, que é isso que trará o enriquecimento e valorização da nossa profissão.

As pessoas que estavam dando as palestras, são pessoas de muito conhecimento. O conhecimento científico potencializa a nossa prática. É muito importante unirmos a teoria com a prática. Dá muita vontade de

¹⁰ Informação concedida pela Professora A em reunião; registrada em ata, documentos e questionários.

estudar para fazer a diferença. Vi também professores que fizeram a diferença usando recursos próprios, mudaram um contexto primeiro com recursos próprios, só depois que foram reconhecidos e passaram a ter ajuda do sistema, para uma boa educação é necessário investimento. (informação verbal)¹¹

De acordo com relato, a professora demonstrou ter renovado sua esperança na educação, pois estava desmotivada.

Segundo o relato da Professora do turno da tarde, participaram 13 (treze) professoras. A Professora D é aluna do Laseb, pós graduação Lato Senso em Educação Básica da Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, curso de Especialização em Processos de Aprendizagens Ensino da Educação Básica. Ela nos trouxe sua experiência com a realização da sua Pesquisa: Linguagem Digital: desafios da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação como ferramenta na construção do conhecimento na Educação Infantil.

Esse trabalho remete à relação que os professores fazem da teoria com a prática, pois a formação continuada se constitui em uma ferramenta fundamental na construção do conhecimento dos seus alunos, onde o docente é um professor investigador de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o aprimoramento profissional e do ensino. (PRADA; FREITAS T.; FREITAS C, 2010).

Algumas crianças apresentavam dificuldades nos registros de informações. Ao analisar e refletir sobre os problemas vivenciados, a professora buscou criar alternativas para superação das dificuldades e propôs uma aprendizagem significativa.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 4/5 anos. Relatou o início, sua metodologia, como a tecnologia digital é útil dentro do espaço sala de aula e é significativa para as crianças, que respondem bem ao registro de informações utilizando esses recursos¹². O material utilizado são sucatas digitais, teclados velhos e estragados, em primeiro lugar, para depois a utilização do notebook da escola e celulares, com aplicativos que permitem a criação de histórias.

¹¹ Id.

¹² As crianças criaram a história: “a procura de um amigo”, utilizando os aplicativos telling e o presi. O presi é um aplicativo de apresentação tipo power point, só que mais avançado em questão de recursos. <https://prezi.com/view/ST4tlpqvAhYLNQEcswZd/>.

Ressaltou para as professoras da faixa etária de 01 (um) e 02 (dois) anos que em suas turmas é possível a utilização de aplicativos pedagógicos. Mostrou opções a elas, com sugestões de propostas de trabalho junto às crianças.

“A formação continuada dever estar focalizada nos problemas a resolver, e menos em conteúdos a transmitir” (NOVOA, 2002, p.40). A Professora apresentou fotos das crianças com dificuldades na escrita do nome e que conseguiram registrar no computador os mesmos; e se colocou à disposição para ajudar a desenvolver esse projeto nas turmas, o que dialoga com Santos e Ferreira (2016, p.03), já mencionados nessa pesquisa, que tratam esse modelo de formação continuada da Professora X como formação que associa as necessidades individuais, profissionais e organizacionais, aonde a educadora torna-se um professor investigativo que traz uma ação a partir da sua formação para atender às demandas do processo educativo, isso por meio da troca de saberes.

3.1.4 Análise dos registros de reuniões para formação: 3º encontro

O terceiro encontro realizado no dia 18 de maio, iniciando os estudos da BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

A Base é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ministério da Educação. (BRASIL, 2016)

A leitura da BNCC veio ao encontro das ¹³Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte, que é o documento que norteia as práticas pedagógicas dos professores. Os planejamentos são realizados mediante consulta a esse documento que estabelece a intencionalidade educativa, as habilidades a serem desenvolvidas, as manifestações e as estratégias a serem utilizadas. Com a homologação da Base, fez-se necessário que todo o corpo docente se aproprie do novo currículo para ampliação e aquisição de conhecimentos que buscam o desenvolvimento infantil por meio dos diretos e objetivos de aprendizagens e dos campos de experiências. Pois;

¹³ Documento que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil de Belo Horizonte.

“A Proposta Pedagógica Curricular da Escola, construída com base na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, culturais e tecnológicos e nos marcos da legislação brasileira deve considerar os fundamentos das políticas curriculares estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular” (POLLI; DIAS; FERREIRA, 2018, p.55).

Nesse encontro a coordenadora repassou às Professoras a trajetória de elaboração até a homologação da Base Nacional. As informações foram obtidas na disciplina de Currículo ministrada pela Professora Marlucy, no curso de pós graduação Laseb – Fae UFMG, no segundo semestre de 2018.

O encontro foi finalizado na expectativa de, após ciência da proposta para mudança no currículo, nos planejamentos hoje realizados sejam observadas as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte e possam ser confeccionados ou agrupadas às duas propostas, Proposições e BNCC, ou então somente a BNCC. Na avaliação da Professora G “Não há nada novo, mudaram algumas palavras. Todo governo quer deixar a sua marca, dizendo que fez alguma coisa. Continua tudo a mesma coisa”. A Professora F, se manifestou favorável à adoção da BNCC para nortear todas as práticas já que é uma proposta nacional e mais simples segundo ela.

Já que é obrigatório o uso da BNCC, acho que não devemos juntar as duas. A BNCC pelo que li, é bem mais fácil para usarmos para construção da nossa proposta pedagógica, porque é mais simples, mais resumida. A Proposições da Prefeitura é muita coisa e algumas vezes não damos conta de alcançar todas as intencionalidades (informação verbal)¹⁴

3.1.5 Análise dos registros de reuniões para formação: 4º encontro

No quarto encontro foi retomado a Base em referência aos seis direitos de aprendizagens na Educação Infantil, que são o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

As professoras manifestaram dificuldades no desenvolvimento das atividades em sala, cansaço e tristeza com o descaso com a educação, desvalorização dos

¹⁴ Informação concedida pela Professora F. em reunião; registrada em ata, documentos e questionários.

salários e as constantes mudanças na educação que vêm colocando cada vez mais os professores como vilões da sociedade. Que todos se acham no direito de palpitar na educação. Nos remetemos então a Pereira (2010) que escreve que o investimento na formação dos professores deve estar atrelado a condições adequadas de trabalho. E as muitas demandas escolares vindas das instituições governamentais, que tentam colocar a escola numa posição de redenção humana, mas que no surgimento das crises é o primeiro lugar a perder investimento, acarretando problemas que vão desde de a sala de aula até a formação dos professores, ou vice-versa (PRADA; FREITAS T.; FREITAS C; 2010, p. 371).

Duas professoras manifestaram dificuldades enfrentadas para garantirem os direitos de participação e de convivência das crianças, pois a indisciplina e uma criança de inclusão, sem tratamento médico, vêm dificultando a implementação de proposta pedagógica significativa para as duas turmas de 4/5 anos do turno da manhã. Ressaltaram que em alguns momentos as intervenções são sem sucesso e o planejado se perde em meio a demonstrações de comportamentos agressivos. A Professora relatou também problemas de agressividade com o aluno Xyz, que estavam recorrente, sem sucesso nas intervenções, o que estava causando desconforto com as outras famílias.

Meu aluno que é diagnosticado com autismo esta demonstrando problemas com a auto-regulação. Minha turma regrediu no desenvolvimento nesse final de semestre, nenhum aluno consegue participar ativamente das aulas, devido ao comportamento agressivo que a criança vem demonstrando. Joga mesas e cadeiras, bate nos colegas, grita muito, o que vem dificultando suas aulas. Oservo que a criança está sem acompanhamento médico, além das intervenções não estarem sendo eficazes (informação verbal)¹⁵.

No final do encontro, ficaram acordadas reuniões com as famílias para conversa sobre as crianças que estão apresentando problemas, pois as professoras demonstraram desmotivação frente as dificuldades enfrentadas. Uma vez que o contexto pode determinar as formas de ensinar e de se formar Imbernón (2009, p. 10), é necessário uma intervenção urgente nessas duas turmas para que o processo educativo seja um prazer, ou esperançoso e não um fardo, tanto para as crianças quanto para as professoras.

¹⁵ Informação concedida pela Professora K.em reunião; registrada em ata, documentos e questionários.

Acordou-se também que após a leitura de toda a Base ela será o eixo norteador de todo o planejar, com confecção de uma planilha como modelo.

3.3 O que disseram os professores sobre a formação na escola e a ação da coordenação pedagógica nesse processo

Paralelamente aos encontros de formação foram distribuídos 25 (vinte e cinco) questionários, entre os professores da escola, durante os horários de atividades extraclasse. Foi informado a todas que se tratava de informações para essa pesquisa e que não era necessário a identificação.

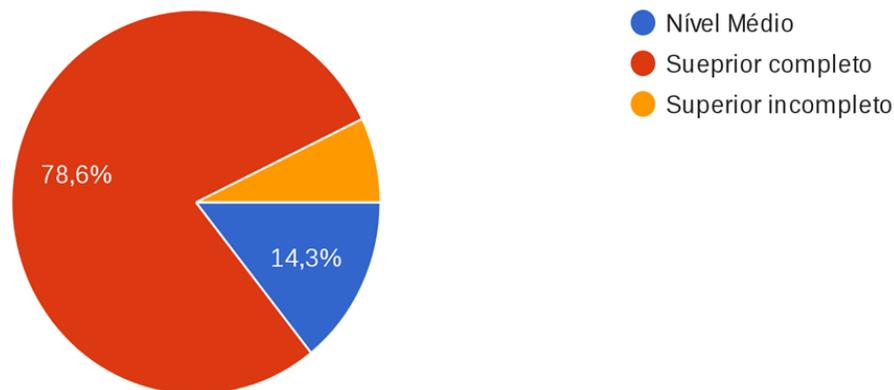
O questionário aplicado procurou pesquisar o perfil dos professores, a percepção deles, em relação à formação continuada em serviço e ao trabalho da coordenação pedagógica.

3.3.1 Perfil dos professores respondentes e as condições de trabalho

Responderam ao questionário 70% das professoras, 16 (dezesesseis), porém um foi invalidado, e os dados foram analisados a partir das respostas de cada uma delas. Das 09 (nove) professoras que não entregaram o questionário respondido somente duas se justificaram, informando esquecimento, mas que iriam responder e devolver. No entanto não efetuaram a entrega do mesmo.

Não houve insistência para que as professoras respondessem e entregassem os questionários faltosos.

As professoras dessa instituição são todas do sexo feminino, e entre as pesquisadas 13,3% (02) atuam há mais de dois anos, 13,3% (02) atuam há mais de cinco anos, 20% (03) atuam no magistério há mais de doze anos, 40% (06), atuam no magistério há mais de dezoito anos, 13,3 (02) atuam há mais de vinte e cinco anos. 78,6% (11) são graduadas, 7,1% (01) em nível superior incompleto e 14,3% (02) tem formação em magistério na modalidade nível médio, conforme podemos ver no gráfico a seguir.

Graf. 1 Formação Inicial do Corpo Docente

Fonte: elaborado pela autora

Analisando os dados acima, à coordenação pedagógica é lançado um desafio de implementar a formação em serviço em um espaço escolar cujo quadro docente é formado por professores que ainda não possuem a formação inicial em nível superior. Como já mencionado por Gatti (2013) a formação inicial, dá aos professores sustentabilidade para a condução de práticas educativas efetivas. Além de valorizar a profissão docente e elevar a qualidade da educação.

No entanto olhando para os pesquisadores Romanowski e Martins (2010) e Gatti (2013) que relatam a falta ou a deficiência da formação inicial, desde o período imperial, pode-se afirmar que, as políticas públicas de formação que visam formar o professorado que está em exercício da função, até hoje no século XXI, ainda não conseguiu atingir a todos os profissionais presentes nas salas de aula. O que tem sido amenizado pelas trocas de experiências ocorridas entre os pares dentro do contexto escolar.

Em relação à porcentagem de professores desta instituição que estão cursando o nível superior hoje é correto afirmar que há um grande número de profissionais que ingressam em cursos de nível superior só depois de estarem na profissão há muitos anos.

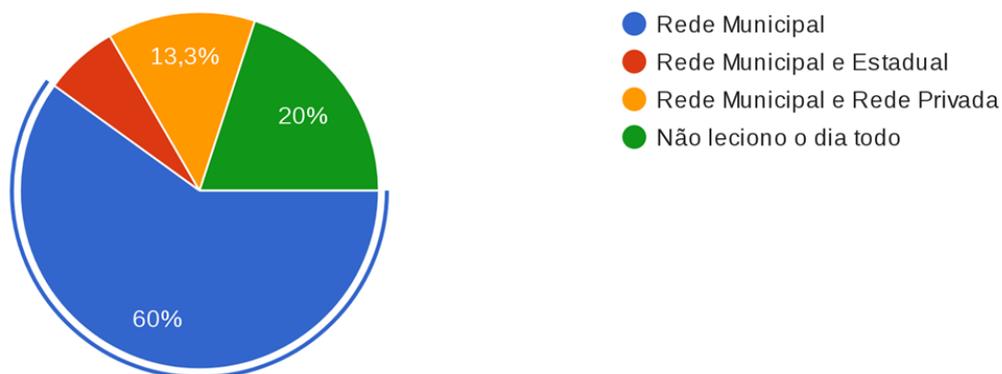
No entanto o Município de Belo Horizonte vem, por meio de legislação, fechar essa lacuna existente nos próximos concursos para Professores Municipais de Educação Infantil, pois o nível de formação para ingresso na função a partir de 2018, é Nível superior.

A escolaridade mínima exigida para o ingresso no cargo de Professor para a Educação Infantil será o ensino superior completo, nos termos definidos pelo Ministério da Educação - MEC, ficando alterada a habilitação mínima constante do item 5 do Anexo II da Lei nº 7.235/96, nos seguintes termos: 9 (BELO HORIZONTE, 2018).

Portanto, o incentivo aos docentes que ainda não alcançaram a formação acadêmica precisa ser mais eficaz, e é necessário políticas dos sistemas educacionais que possam atender há uma maior demanda de professores nos cursos de graduação realizados nas parcerias entre as instituições de ensino e a prefeitura municipal, como a com a Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG estabelecida a partir do ano de 2019.

A jornada de trabalho desses professores pesquisados é um fator fundamental nos processos educativos. Dos 15 (quinze) professores, 60% (09) tem jornada dupla, trabalhando o dia todo na rede municipal de educação. 13,3% (02) trabalham o dia todo, porém um horário na rede municipal e o outro período na rede privada. 20% (03) não lecionam o dia todo, e 6,7% (01) lecionam tanto na rede estadual quanto na rede municipal de educação.

Graf. 2 Jornada de trabalho e em quais Instituições



Fonte: elaborado pela autora

Os dados apontam que 73,3% (11) dos professores pesquisados trabalham o dia todo. Apesar de 60% (09) trabalharem na rede municipal, somente duas dessas professoras trabalham, o dia todo, na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Esse dado revela que “os professores possuem carga elevada de trabalho” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 294), e Imbernón (2009, p.10) define que “a

situação trabalhista condicionará os modos de formar”. E essa jornada de trabalho colabora com a falta de disposição para atividades de estudos coletivos, individuais, devido a um grande grau de cansaço.

Pereira (2010) ressalta a importância de se alinhar a formação continuada dos professores às boas condições de trabalho como “salas com números de alunos reduzidos, salários dignos e dedicação exclusiva a uma única escola”. Isso fará com que os professores se sintam acolhidos e instalem no contexto escolar um ambiente formador. Imbernón (2016, p.129) escreve ainda que “não é possível mudar a educação sem mudar as atitudes, a mentalidade as condições trabalhistas e a maneira de exercer a profissão docente”.

Outro fator relevante, pontuado, foi o oferecimento de cursos de formação pela Secretaria Municipal de Educação, fora do horário de trabalho, a Professora Z, relata sobre a demanda de cursos ofertados pelo município aos sábados e à noite e que isso não configura formação em serviço, pois a jornada de trabalho exaustiva não permite aos professores terem condições físicas e/ou psicológicas para participar, que isso deveria ser revisto pelo sistema para que haja cursos que atendam aos docentes em seus horários de trabalho.

É fato que as transformações educacionais passam pela formação permanente dos professores, no entanto a desvalorização profissional, a situação política atual e a precarização da educação tem desmotivado os mesmos. Pois além desse cenário, ainda necessitam da dupla jornada para garantirem a sobrevivência.

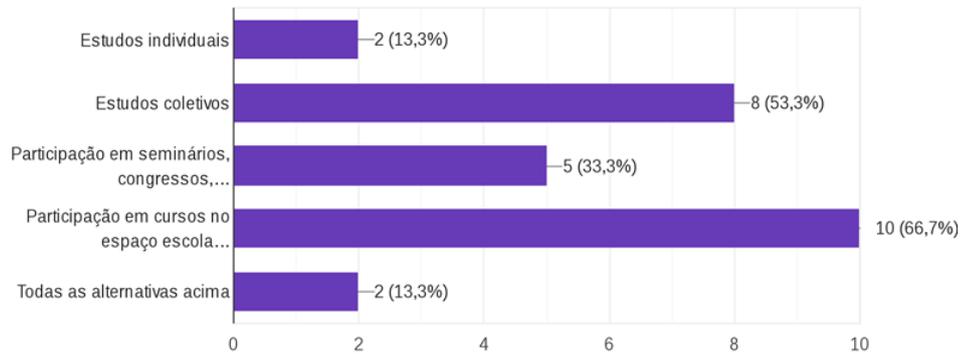
3.2.2 O entendimento dos professores sobre formação continuada

Todas as professoras pesquisadas consideram importante a formação continuada em serviço e afirmam que a escola se organiza privilegiando os tempos e os espaços para formação continuada do corpo docente.

Ao responderem sobre o que compreende a formação continuada, dos 15 (quinze) professores; 13,3% entendem a formação continuada como estudos individuais; 53,3% como estudos coletivos, 33,3% como participação em seminários, congressos e reuniões pedagógicas; 66,70% como participação em cursos no espaço escolar financiados por verbas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; e somente 13,3%

entendem que todas as ações descritas anteriormente compreendem a formação continuada em serviço.

Graf. 3 Entendimento sobre formação continuada



Fonte: elaborado pela autora

Avaliando o entendimento das professoras à luz de (GEGLIO, 2012 p. 114), é possível afirmar que esse entendimento não é amplo para elas, pois a formação continuada pode “ocorrer por meio de estudos individuais, estudos coletivos, reuniões, seminários, congressos ou em cursos financiados pelos sistemas de ensino.”

A maioria não considera os estudos individuais como espaços de formação, desconsiderando a legislação municipal em que se estabelece 1/3 da jornada para atividades extraclasse, que tem como uma das finalidades as formações. E o professor precisa de momentos particulares para refletir sobre seus projetos, e isso poderá ser realizado com métodos individuais; “Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento de uma situação de análise e reflexão, que pode ou deve ser realizada de forma solitária” (IMBERNÓN, 2009, p. 59).

Portanto, os estudos individuais se constituem em ferramenta de formação continuada e vem sendo usadas quando os professores por livre e espontânea vontade ingressam em cursos, freqüentam palestras ou seminários e ou destinam um tempo de leituras para aprimorar as práticas pedagógicas (GEGLIO, 2012).

Outro fator a ser observado é que todas as professoras referências encontram-se com seus pares nos momentos de atividades extraclasse e todas elas responderam que trocam experiências com seus pares esporadicamente. Um dado essencial para essa pesquisa, que aponta que há trocas de experiências dentro da escola ainda que informalmente, além das reuniões estabelecidas para esse fim.

A formação continuada pode ocorrer em diferentes espaços e de diferentes formas. O modelo de formação por contratação de especialistas nos moldes de universidade, em que uma pessoa de fora da escola vem palestrar sobre uma demanda da própria instituição é válido e legítimo, porém quando o professor se torna o protagonista, ora formador ora formando, comprometido com a transformação das práticas no ambiente escolar por meio de um trabalho colaborativo há uma maior chance de se solucionar as problemáticas.

O professor reconhecido como instrumento potencializador de transformação no próprio ambiente em que exerce a docência, tem sua autoestima elevada.

O trabalho colaborativo dentro do espaço escolar deve ser a primeira ferramenta a ser usada, na resolução de problemáticas, uma formação a partir de dentro, “que favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola” (IMBERNÓN, 2016, p.151).

A formação que mais potencializa a prática docente, no espaço escolar não é a contratação de especialistas, mas sim as trocas de experiências durante os estudos coletivos, que permitem uma reflexão e transformação da prática.

Um exemplo disso é o relato de uma da professora S em uma das reuniões. Ela relatou que está apaixonada pelas crianças pequenas. Que aprendeu a lidar com elas observando a forma da Professora P lidar com as crianças. Que aprendeu muito com essa professora e que hoje sente muita alegria em estar com as crianças menores. Segundo ela, nunca imaginou que após vinte e cinco anos de profissão e sempre estar lidando com as crianças maiores, pudesse desenvolver um bom trabalho com as crianças do primeiro ciclo. Relatou ainda que o cuidado e o carinho da coordenação pedagógica com ela no trato, a fez se sentir acolhida e por isso decidiu participar das comemorações realizadas, tais como aniversariantes do mês, que outrora não participava.

Portanto existem várias concepções e modelos de formações, e todos eles são importantes, mas é necessária a mudança de olhares sobre a formação universitária/contratual e os modelos de formações interativo-reflexivo Demailly (1992), pois a formação em serviço dentro da escola, conduzida pelos pares, é que irá contribuir de uma forma mais efetiva para que os professores se tornem mais reflexivos e investigativos e progredam na carreira não só em números, mas em elevação pessoal e profissional, com responsabilidade tripla, pedagógica, científica e institucional (NOVOA, 1992 p.37).

3.2.3 Visão dos professores sobre a relação e contribuição desse profissional no processo de formação do corpo docente

Todas as professoras entendem que é de suma importância a mediação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada dentro do espaço escolar.

Em relação à contribuição desse profissional na formação docente os professores variaram as respostas, alguns se limitaram a contribuição no que diz respeito à organização dos tempos e dos espaços, orientações nos trabalhos, apoio, divulgação de dias e horários de formação, estudos coletivos e reuniões pedagógicas.

Seis professores responderam que a coordenação não contribui com a formação docente no espaço escolar e uma delas ressaltou que é devido às demandas do dia a dia.

Campos (1985) relata que as funções do coordenador pedagógico não suprem as reais necessidades escolares. Para Placco e Almeida (2015), os coordenadores pedagógicos atendem à formação dos professores de forma precária, mesmo quando indicam essa função como primordial e as tenham por muito valor. Afirmam ainda que as dificuldades dos coordenadores passam por falta de formação, limitações enquanto líderes e por apresentar dificuldades pessoais para enfrentar o corpo docente.

A segunda acrescentou que há uma intenção de contribuição, mas “às vezes é iniciada mas não mantém uma regularidade”. Isso mostra que o coordenador

pedagógico não conseguiu ainda “estabelecer uma seqüência formativa” (IMBERNÓN, 2009, p.62).

Uma outra Professora:

Vejo um esforço, porém o coordenador assume funções administrativas o tempo todo. Questões problemáticas na escola também interferem. Além disso o próprio desinteresse dos educadores desmotivam o líder para realizar formações (informação verbal)¹⁶.

A Professora Y ressaltou que o coordenador pedagógico tem contribuído para sua “formação humana. E que vê a coordenação como um lugar que tenta humanizar a escola” (informação verbal)¹⁷.

Analisando essa resposta, é possível entender que os valores e a moral são fatores de formação que precisam ser discutidos no ambiente escolar. Imbernón (2016) e Vieira (2012) escrevem sobre essa formação que se estabelece no interior da escola, tanto informal, nas relações do dia a dia, quanto formalmente, com temas propostos para discussões. Essas relações envolvem também os sentimentos que nos tempos presentes estão cada vez mais frágeis, que toda a comunidade escolar perpassa por eles, caminhos de sentimentos, de valores e moral.

A moral educacional leva a “desaprender valores que cultivam seres humanos competitivos isolados e não solidários”, gera professores que sabem lidar com seus sentimentos, não usam “máscaras” e estabelecem uns com outros relações colaborativas e de respeito (IMBERNÓN, 2016, p. 172). Demailly (1992) defende a formação continuada por meio das competências éticas e sociopolíticas, pois são fundamentais no trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor dentro da sala de aula e levará seus alunos a entenderem as relações entre os homens.

Então, as relações humanas também formam sujeitos e como já referido antes os tempos e os espaços escolares também educam, assim a formação humana é de suma importância dentro do espaço escolar, e vem corroborar com a fundamentação de um processo educativo em um terreno fértil e frutífero.

¹⁶ Informação concedida pela Professora C. em reunião; registrada em ata, documentos e questionários

¹⁷ Id.

Essa formação perpassa ao coordenador pedagógico, que deve ser comprometido com a implementação e mediação de um clima escolar favorável.

O desempenho eficaz da coordenação pedagógica é um desafio, pois as demandas são muitas durante a rotina escolar, e há uma gama de responsabilidades, vistos como barreiras as quais impossibilitam ao coordenador pedagógico desempenhar com êxito suas atribuições (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014). Placo (2012) relata que o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa e imediatista” porém que é necessária uma organização da parte desse profissional para que ele dê conta de todas as suas demandas.

Considerações finais

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de pesquisar a percepção dos professores sobre a formação continuada e a atuação do coordenador pedagógico geral na mediação desta formação no contexto de uma escola da Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte. Para tal, foram analisados, literatura acadêmica que fundamenta o assunto, a legislação que regulamenta a formação em serviço e a atuação do coordenador pedagógico. Essa análise permitiu concluir que há dentro do espaço escolar uma visão do verdadeiro território do coordenador pedagógico, no entanto as demandas são tantas que em algumas delas o coordenador vem se perdendo, tais como a implementação regular das trocas de experiências como espaço de formação em serviço dentro do espaço escolar. Permitiu concluir também que os professores acreditam na educação e tem o desejo de aprimorar suas práticas e serem protagonistas nesse processo.

O levantamento teórico buscou fundamentar a construção das concepções de coordenação, permitindo entender que coordenação constitui uma ação com funções amplas, mas que o mesmo precisa primar pela formação docente dentro do espaço de trabalho, fazendo dele um ambiente formador e colaborativo.

Diante disso foi desenvolvida a pesquisa empírica por meio de questionário e análise das atas e documentos de registros de reuniões de formação na escola, organizada pela coordenação pedagógica.

A análise documental evidenciou que a escola tem implementado um processo de formação continuada, o qual acontece por meio de reuniões periódicas, organizadas no horário de atividades extraclasse. Embora o tempo não seja suficiente o grupo tem se envolvido com esse momento e buscado qualificá-lo cada vez mais, sendo muito relevante o papel da coordenadora nesse processo, assim como a oportunidade de formação a qual ela se submeteu, provocando estudos e sistematização desses momentos de formação.

Em relação a pesquisa com o grupo de professores evidenciou-se que os docentes apesar das dificuldades como uma larga escala de trabalho, dificuldades financeiras e o pouco tempo destinado às atividades extraclasse acreditam na importância do desenvolvimento profissional por meio de formações realizadas dentro e fora do

espaço escolar. Acreditam também nas trocas de experiências com seus pares e afirmam que a coordenação pedagógica é um elo para que eles possam ter oportunidades de desenvolvimento por meio da organização do trabalho pedagógico com condições adequadas.

Ainda sobre os docentes, pode-se concluir com os dados que eles compreendem a formação continuada como algo relevante, mas precisam ampliar o conceito da mesma, para que haja a apropriação do espaço escolar como espaço de formação formal e informal, em que os professores sejam os protagonistas.

Evidenciou-se também um esforço da coordenação em implementar esse espaço de formação dentro da escola com reuniões para formações periódicas e incentivo ao corpo docente em participações em cursos de graduação, pós e ou os oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Diante dessas questões, consideramos que a coordenação pedagógica é um lugar de constante busca de aplicação de conhecimentos. Como foi dito, tudo no espaço escolar educa, e isso faz com que todas as funções do coordenador pedagógico, sejam as questões burocráticas ou as que envolvem as práticas em sala de aula.

Então, o coordenador pedagógico é o mediador entre esses espaços: a burocracia e os professores e suas práticas. Com relação a última tem a função de aprimorá-las mediante formações entre o professorado. Consideramos também que é necessário que o coordenador pedagógico busque uma formação permanente para conseguir vencer os desafios e se posicionar frente às demandas da diversidade do dia a dia, pois formar formadores requer conhecimentos científicos, metodológicos e éticos.

Referências

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. 199f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BELO HORIZONTE. Lei nº 7235. Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da prefeitura municipal de belo horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. **Município**, Belo Horizonte, 27 de dezembro de 1996.

_____. Portaria SMED/BH n. 08/1997. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, Ano III, n.537, 03 de dezembro de 1997.

_____. Portaria SMED/BH n. 060/2017. *Dispõe sobre a utilização de recursos financeiros pelas Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação, no âmbito da execução dos Projetos de Ação Pedagógica – PAP*. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, Ano XXIII - Edição N.: 5245, 04 de março de 2017.

_____. Lei nº 7577. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. **Município**, Belo Horizonte, 21 de setembro de 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/BH n. 063/2002. Estabelece normas complementares para a realização das eleições para Diretor e Vice-Diretor das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em 2002. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, Ano VIII, n. 1704, 12 de setembro de 2002.

_____. Lei nº 8679. Cria as unidades municipais de a Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis N°S 7.235/96 E 7.577/98 e dá outras providências. **Município**, Belo Horizonte, 11 de novembro de 2003.

_____. **Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2009.

_____. Lei nº 10.572. Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a Educação Infantil e dá outras providências. **Município**, Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/BH n. 275/2015. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, Ano XXI, n.4873, 26 de agosto de 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n. 17005/2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 19 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos

cargos e funções por ela estabelecidos. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, Ano XXIV, n. 5646, 01 de novembro de 2018a.

_____. Lei nº 11.132. 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. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, Ano XXIV, n. 5616, 19 de setembro de 2018b.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, v.23, pp.27-833, 1996.

_____. Lei nº10172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001, Seção I.

_____. Conselho Nacional de Educação Pleno. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção I, p.11.

_____.Lei nº 11.738. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 2008.

_____.Presidenta (2011-2014: Dilma Vana Rousseff). **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante Compromisso Constitucional perante Congresso Nacional**. Brasília, 1 de janeiro de 2011.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016.

CAMPOS, Rogério Cunha de. Especialistas em Educação: ideologia e cotidiano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.02, pp. 19-27, dez.1985.

CANÁRIO, RUI. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2012, pp.9-13.

DEMAILLY. Lise Chantraine. Modelos de Formação Contínua e estratégias de mudanças. In NOVOA, Antônio (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, v.18, n.2, pp. 181-189, maio/ago, 2013.

FERNANDES, Maria Jose da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**.2004. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2004.

FERREIRA, Janaina da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v.23, n.3, pp.1-15, set/dez 2016.

GALLEGO, Rita de Cássia; SILVA, Vivian Batista da. A gestão do tempo e do espaço na escola, **Curso RedeFor de Gestão da Escola para Diretores**. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente, 2011/2012.

GARCIA, Fabíola Silva. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Diálogos Acadêmicos**, v.8, pp. 72-87, jan-jul, 2015.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GLEGIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo. Loyola, 2012, pp.113-119.

GUIMARÃES, Ana. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas Tendências**. São Paulo. Cortez, 2009.

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

KLEINA, Cláudio. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Curitiba: Iesde Brasil S/A, 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2012, pp.17-20.

MIZARRA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. v. 95, n 241, pp. 609-635, set/dez 2014.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom _____. Quixote, 1992.

Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa. Educa, 2002.

_____. Nada substitui um bom professor: proposta para uma reinvenção no campo da formação de professores. In: GATTI, B. et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Guimarães. O coordenador pedagógico no confronto cotidiano da escola: In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo. Loyola, 2012, pp.9-24.

POLLI, João Paulo; DIAS, Lucimar Rosa; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. **Coordenação pedagógica: a formação e os desafios da prática nas escolas**. Curitiba: Appris, 2018.

PRADA, Luis Eduardo Alvorado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Dialogo Educacional**, Curitiba v. 10, n 30, pp. 367-387, maio/ago 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação Continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Dialogo Educacional**, Curitiba v. 10, n 30, pp. 285-300, maio/ago, 2010.

VIEIRA, Marili M. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo. Loyola, 2012, pp.83-92.